

01066
1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**INCORPORACIÓN Y DESARROLLO DE EXPRESIONES
LOCATIVAS DE LA VERTICALIDAD Y DE LA INCLUSIÓN
EN LA ADQUISICIÓN TEMPRANA DEL ESPAÑOL.**

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN LETRAS (LINGÜÍSTICA HISPÁNICA)

PRESENTA:

ERNESTO BARTOLUCCI BLANCO

DIR. DE TESIS: DRA. CECILIA ROJAS NIETO

... a la Dirección General de Bibliotecas de la
... cuando en formato electrónico se impreso el
... de mi trabajo recepcional.

MÉXICO, D. F.

2002

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

Cecilia: A ti debo mi identidad como lingüista y como científico. Tu infatigable tesón por la búsqueda del conocimiento y del bien de nuestra amada universidad han dejado en mí una hondísima huella. Te admiro, sobre todo, por tu autenticidad y agradezco el rigor de tus lecciones como el calor de tu amistad. Agradezco todos los días el tener el privilegio de ser tu estudiante.

A mis lectores: Elizabeth Beniers, Ángeles Soler, Chantal Melis y Tom Salsbury les agradezco mucho se hayan tomado el tiempo de estudiar esta obra y todos sus comentarios y sugerencias, que han enriquecido, sin duda, mi formación.

A mis dos hijos, Luciano y Marcelo, les doy las gracias por iluminar con nuevos y maravillosos tintes cada día de mi vida, por ellos, todo vale bien la pena.

Si por una vez siquiera, perdiera en algún momento, en un súbito transe extraviado, ese camino de ti, poesía sin lamento, no sería yo, Bertha mía.

A las otras mujeres de mi vida:

Madre, jamás podré concebir todo lo que soy de ti. Gracias por tu soporte, tu cariño, tu aura, tu paz, tu corazón, tu camino, tu jardín y tu luz.

A mis hermanas, Josefina, adorable, dulce María, gracias al cielo que eres mi hermana, y Lauchita, bondad pura y descarnada, gracias.

Viejo, ¿cómo hacer para ser todo lo que vos sos? Gracias por tu ejemplo y tu conducción, por ser el fulgor que guía la búsqueda de mí mismo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Índice general

Índice general	2
Índice de ejemplos	5
Presentación	11
<i>Corpus</i>	14
Transcripción	16
Capítulo I: Algunas posiciones teóricas en torno a la adquisición y desarrollo de entradas léxicas en las etapas más tempranas del desarrollo lingüístico	19
1a. parte: discusión general	19
1. Sobre la incorporación léxica	19
2. Patrones de crecimiento	21
2.1. La recontextualización de elementos léxicos	21
2.2. Cambios extensionales (subextensión, sobreextensión, superposición y desacoplamiento).	22
2.3. Diferencias entre la adquisición de verbos y sustantivos.	24
3. Las posturas teóricas sobre la incorporación léxica.	27
3.1. Una visión constructivista de la adquisición del lenguaje.	27
3.2. Dos visiones epistemológicas.	28
3.2.1. Piaget y Vygotski: los fundamentos de la discusión.	29
3.3. El debate en torno a la incorporación léxica.	32
3.3.1. El cognitivismo fuerte.	32
3.3.2. El cognitivismo moderado.	35
3.3.3. El socioconstructivismo.	38
3.3.3.1. La propuesta de las islas semánticas.	40
3.3.3.2. La construcción del sistema semántico durante las etapas tempranas de adquisición	42
3.3.4. Las diferencias individuales.	44
4. Conclusiones a la discusión general.	46

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2a. parte: La Locación	48
5. El dominio semántico de la locación.	48
5.1. La escena locativa.	49
6. Verticalidad e inclusión: dos variantes de codificación para una relación locativa.	51
6.1. Dos parámetros de marcación de la agentividad.	52
6.2. La ruta orientada explícita.	53
6.3. El sistema de relaciones semánticas de la verticalidad y la inclusión.	55
7. El debate sobre el desarrollo léxico del dominio locativo.	56
7.1. El factor cognitivo.	56
7.2. El factor de la especificidad lingüística.	58
7.3. El factor social.	58
7.4. El factor de las diferencias individuales.	60
8. Problemas del examen.	60

Capítulo II: Las vías de la incorporación léxica	63
1. Introducción: dos posturas teóricas	63
1.1. En torno a la naturaleza de los ítems más tempranos.	65
1.2. Análisis del modelo.	66
1.3. Algunas expectativas teóricas a la luz del análisis del modelo.	68
2. La incorporación de ítems léxicos.	68
2.1. Resultados y discusión.	69
2.1.1. Contraste y coherencia de incorporaciones tempranas con respecto al modelo.	69
2.2. De los contextos recurrentes.	74
2.3. De otros usos discursivos.	82
3. Conclusiones.	83

Capítulo III: Los esquemas de la expansión del uso de ítems locativos	87
1. Introducción.	87
2. Las hipótesis.	90
2.1. Definición de las categorías de análisis.	91
2.1.1. Construcción verbo-adverbio.	93
3. Análisis de las rutas de expansión.	94
3.1. La relación ego-adulto.	94
3.2. La relación de los componentes locativos: el papel del sistema.	95
3.2.1. Los ítems de localización (relación estática).	95
3.2.1.1. El uso de adverbios en construcción con verbos.	101
3.2.2. Los ítems de movimiento (relación dinámica).	104
4. Conclusiones sobre los esquemas semánticos de la expansión.	109
4.1. Semejanzas y diferencias en la expansión semántica	109

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Capítulo IV: La intervinculación lexica	113
1. Introducción.	113
2. Análisis semántico.	116
2.1. El dominio semántico de la verticalidad.	116
2.1.1. Coincorporación de los ítems y análisis semántico.	116
2.1.2. Las intervinculaciones situacionales.	121
2.1.3. Análisis de relaciones de contraste y de complementariedad en el dominio de la verticalidad.	129
2.2. El dominio semántico de la inclusión.	134
2.2.1. Coincorporación de los ítems y análisis semántico.	134
2.2.2. Las intervinculaciones situacionales.	144
2.2.3. Contraste y complementariedad en la acción.	152
3. Notas sobre las señales sintácticas de la intervinculación.	152
3.1. En la conformación de categorías sintácticas.	153
3.2. Presentación de datos.	154
3.2.1. Locación estática.	154
3.2.2. El desplazamiento.	157
3.2.3. Análisis y discusión.	158
4. Conclusiones.	162
Conclusiones generales	167
Bibliografía	173

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Índice de ejemplos

Ejemplo 1 <i>Arriba</i> en Elia (1ª documentación) uso dinámico	69
Ejemplo 2 “(A)bajo” en Milio (1a. documentación) uso dinámico	70
Ejemplo 3 <i>Salir</i> en Elia (1ª documentación)	70
Ejemplo 4 <i>Sacar</i> en Milio (1ª documentación) uso autoagenteivo	71
Ejemplo 5 <i>Afuera</i> en Milio (1ª documentación) uso dinámico autoagenteivo	71
Ejemplo 6 <i>Entrar</i> en Milio (1ª documentación) uso con dirección externa	72
Ejemplo 7 <i>Meter</i> en Milio (1ª documentación) uso autoagenteivo	72
Ejemplo 8 <i>arriba</i> en Milio (contexto recurrente componencial) Milio 8a (2;02;20)	75
Ejemplo 9 documentación ulterior de <i>arriba</i> en Milio (contexto recurrente componencial)	76
Ejemplo 10 <i>arriba</i> en Elia, vinculada con el estante del cuarto (contexto recurrente componencial)	76
Ejemplo 11 <i>arriba</i> en Elia, vinculada con el estante del cuarto (contexto recurrente componencial)	76

Ejemplo 12	
1a. documentación de <i>sacar</i>	78
Ejemplo 13	
2a. documentación de <i>sacar</i>	79
Ejemplo 14	
1a. documentación de <i>afuera</i>	80
Ejemplo 15	
2a. documentación de <i>afuera</i>	81
Ejemplo 16	
1a. documentación de <i>abajo</i> .	82
Ejemplo 17	
1a. documentación de <i>meter</i> (vinculada con rutinas de interacción)	82
Ejemplo 18	
Análisis de componentes locativos	91
Ejemplo 19	
<i>Subir</i> en Milio.	
Casos confusos para la definición de componentes locativos.	92
Ejemplo 20	
<i>Poner adentro</i> .	
Análisis de los componentes de un adverbio usado en construcción con un verbo.	93
Ejemplo 21	
<i>Arriba</i> para expresar la meta o el resultado de un evento	96
Ejemplo 22	
<i>Afuera</i> en Milio	
Uso eventivo de adverbio	102
Ejemplo 23	
<i>Arriba</i> en Elia	
Uso del adverbio con elipsis del verbo	103
Ejemplo 24	
<i>Poner</i> en Milio	
Uso del adverbio en construcción con verbo (<i>Poner</i>)	103
Ejemplo 25	
1a. documentación de <i>abajo</i> en Milio	117

Ejemplo 26	
1a. documentación de <i>arriba</i> en Milio	118
Ejemplo 27	
1a. documentación de <i>bajar</i> en Milio	118
Ejemplo 28	
1a. documentación de <i>subir</i> en Milio	118
Ejemplo 29	
1a. documentación de <i>arriba</i> en Elia	119
Ejemplo 30	
1a. documentación de <i>subir</i> en Elia	119
Ejemplo 31	
1a. documentación de <i>abajo</i> en Elia.	120
Ejemplo 32	
1a. documentación de <i>bajar</i> en Elia.	120
Ejemplo 33	
<i>abajo</i> en Milio. "La cama" como fondo locativo relacionando ítems de la verticalidad	122
Ejemplo 34	
2a. documentación de <i>arriba</i> en Milio. "La cama" como fondo locativo relacionando ítems de la verticalidad	122
Ejemplo 35	
1a. documentación de <i>subir</i> en Milio. "La cama" como fondo locativo relacionando ítems de la verticalidad	123
Ejemplo 36	
<i>bajar</i> en Milio con "la cama" como fondo locativo	123
Ejemplo 37	
<i>arriba</i> en Milio, el ego como figura de la escena, manipulado por el adulto	124
Ejemplo 38	
<i>abajo</i> en Milio, el ego como figura de la escena, manipulado por el adulto	124
Ejemplo 39	
<i>arriba</i> en Milio, expresión de la meta de su propio desplazamiento	125
Ejemplo 40	
<i>subir</i> en Milio, solicitud para que el adulto lo cargue	125

Ejemplo 41	
<i>bajar</i> en Milio; solicitud para que el adulto lo deje en el piso	126
Ejemplo 42	
<i>arriba</i> vinculada con el estante del cuarto	126
Ejemplo 43	
<i>bajar</i> vinculada con el estante del cuarto	126
Ejemplo 44	
<i>subir</i> en Elia con "el estante" como fondo locativo	127
Ejemplo 45	
<i>bajar</i> en Elia con "la cama" como fondo locativo	127
Ejemplo 46	
<i>subir</i> en Elia con "la cama" como fondo locativo	128
Ejemplo 47	
<i>abajo</i> en Elia con "la cama" como fondo locativo	128
Ejemplo 48	
Temprana relación entre <i>arriba</i> y <i>abajo</i> en Milio.	130
Ejemplo 49	
<i>Arriba</i> y <i>abajo</i> como contraste entre dos puntos de la vertical	131
Ejemplo 50	
Relación de complementariedad (<i>subir arriba</i>)	132
Ejemplo 51	
Relación de contraste semántico (<i>arriba</i> y <i>abajo</i>)	132
Ejemplo 52	
Relación de afinidad semántica (<i>subir arriba</i>)	133
Ejemplo 53	
1a. documentación de <i>adentro</i>	135
Ejemplo 54	
1a. documentación de "Sacar"	135
Ejemplo 55	
1a. documentación de <i>salir</i>	135

Ejemplo 56	
1a. documentación de <i>meter</i> , uso con personas.	136
Ejemplo 57	
1a. documentación de <i>meter</i> , uso con objetos.	136
Ejemplo 58	
1a. documentación de <i>afuera</i>	136
Ejemplo 59	
1a. documentación de <i>entrar</i> .	137
Ejemplo 60	
1a. documentación de <i>meter</i>	139
Ejemplo 61	
1a. documentación locativa de <i>salir</i>	139
Ejemplo 62	
1a. documentación de <i>sacar</i>	140
Ejemplo 63	
1a. documentación de <i>entrar</i>	140
Ejemplo 64	
única documentación de <i>adentro</i>	140
Ejemplo 65	
<i>meter</i> en relación a una figura determinada y a un contenedor bien delimitado	144
Ejemplo 66	
<i>adentro</i> en relación a una figura determinada y a un contenedor bien delimitado	145
Ejemplo 67	
<i>meter</i> con otra figura y contenedor	145
Ejemplo 68	
figura y contenedor con dirección contraria (<i>sacar</i>)	146
Ejemplo 69	
<i>meter</i> relacionado con un contenedor bien delimitado	147
Ejemplo 70	
<i>sacar</i> relacionado con un contenedor bien delimitado	147
Ejemplo 71	
1a. documentación de <i>sacar</i>	149

Ejemplo 72	
1a. documentación de <i>afuera</i>	149
Ejemplo 73	
2a. documentación de "Sacar"	150
Ejemplo 74	
1a. documentación del formato <i>allá + arriba</i> en Milio	155
Ejemplo 75	
Expansión del formato <i>allá + adverbio locativo estático (adentro)</i>	155
Ejemplo 76	
Expansión del formato <i>allá + adverbio locativo estático (afuera)</i>	155
Ejemplo 77	
1a. documentación del formato <i>aquí + adentro</i> en Milio	156
Ejemplo 78	
Expansión del formato <i>allá + adverbio locativo estático (arriba)</i>	156
Ejemplo 79	
Expansión del formato <i>allá + adverbio locativo estático (abajo)</i>	156
Ejemplo 80	
Expansión del formato <i>allá + adverbio locativo estático (afuera)</i>	156
Ejemplo 81	
<i>Patrón vbo + -te</i> (solicitud de desplazamiento del interlocutor)	158
Ejemplo 82	
1a. documentación de <i>meter</i> , uso con objetos.	158

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Presentación

Este trabajo pretende exponer un examen puntual y explícito sobre las etapas tempranas de la adquisición de un sistema sintáctico y semántico reducido de ítems léxicos; esta restricción premeditada de las dimensiones del sistema a examinar tiene la finalidad de permitir un mayor control sobre las variantes y las posibles vías de acceso del material estudiado al discurso del niño.

Es, en este sentido, un trabajo que pretende, en lo fundamental, ver de cerca, con un número menor de ítems léxicos, algunos fenómenos observados en la adquisición y desarrollo de verbos locativos y, probablemente, en otras zonas del sistema.

El *corpus* del trabajo registra el desarrollo de una niña entre los 1;04 y los 4;2 años de edad, y de un niño entre los 1;05 y los 3;06 años de edad, para contrastar y comparar la información.

El texto presenta, inicialmente (capítulo I), una introducción teórica que intenta ubicar el problema a la luz de diferentes posturas teóricas y establece el tipo de evidencias que cada una esperaría encontrar en nuestro *corpus* para corroborar sus presupuestos teóricos.

En su primera parte, la introducción revisa el debate teórico en sus términos más generales sobre los factores involucrados en el proceso de la incorporación de ítems léxicos y su crecimiento durante la construcción del sistema lingüístico por parte del niño.

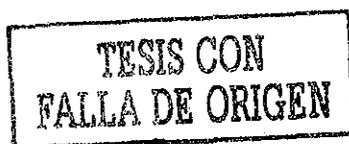
En la segunda parte, el texto examina específicamente los alcances que la discusión teórica general tiene en el dominio semántico de la locación.

En su conjunto, la sección teórica es fundamental, pues ubica el examen en el debate conceptual entre las diversas posturas que intentan explicar la adquisición del lenguaje, lo que le da dirección y sentido a los capítulos subsecuentes.

Enseguida, el trabajo revisa a lo largo de tres capítulos de análisis de datos y discusión, algunos de los diversos aspectos involucrados con la adquisición de los ítems léxicos locativos en tres momentos de su desarrollo; en primer lugar (Capítulo II), se examinan algunos factores involucrados durante la incorporación de los ítems léxicos a través del análisis de los rasgos semánticos al momento de ser incorporados, su relación con las funciones sistémicas esperables *versus* su posible distancia con respecto al uso estándar del discurso adulto y su posible anclaje a factores de tipo pragmático discursivo o de interacción social.

En segundo término (Capítulo III), el texto examina algunos de los factores involucrados en el crecimiento semántico de cada ítem, tales como el papel del niño en su propio desarrollo léxico -a través del análisis de cada ítem desde el punto de vista cognitivo y sistémico-; el papel del modo en el que el sistema ordena y distingue los ítems distribucional o formalmente; el rol que pudieran estar jugando la interacción lingüística y social; o incluso las diferencias individuales específicas de cada niño para extender el uso de cada ítem hacia otros contextos de interacción.

El último capítulo (Capítulo IV) presenta un estudio sobre algunos factores relacionados con la intervenculación de los ítems léxicos en un sistema de contrastes y complementariedades complejo. Se trata de examinar, en suma, los procesos involucrados



durante la construcción de una red semántica a partir de los ítems objeto de estudio de este trabajo.

A la luz de este panorama, el texto inicia su disertación con base en una discusión sobre cuáles son los factores más relevantes reconocidos durante las etapas de incorporación y crecimiento de ítems nuevos en el discurso y avanza hacia la observación de la naturaleza de las primeras producciones y su crecimiento ulterior hacia diversos contextos de interacción, la observación de la uniformidad o la diversidad de los caminos que toma cada ítem para lograr tal expansión, y, por último, el examen de los posibles contactos e intersecciones entre los signos como formas de significación, así como de las estrategias empleadas por cada niño para construir tal red de contrastes y complementariedades con los ítems de su propio discurso. La pretensión que guarda esta distribución del texto es una constante verificación de los factores observados en el debate teórico con los datos de nuestro propio *corpus*.

Finalmente el estudio abre un espacio para las conclusiones generales que se destacan como resultado de las discusiones de toda la disertación en su conjunto.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Corpus

El análisis de este trabajo se restringe a la incorporación y desarrollo de cuatro ítems léxicos relacionados del dominio locativo de la verticalidad: (*arriba, abajo, subir y bajar*) y seis del dominio locativo de la inclusión: (*adentro, afuera, entrar, salir, meter, sacar*).

La elección de estos dos pequeños sistemas de ítems obedece a que, dada su conformación cerrada de relaciones de afinidad y contraste, permiten observar a través de las distintas tesis teóricas, el proceso de incorporación y desarrollo de un microsistema, a modo de ejemplo sobre la naturaleza de estos procesos a nivel macro.

Asimismo, su elección obedece a que son dominios locativos frecuentemente mencionados en la literatura (Bavin 1990, Brown 1994, Carneiro de Toledo 1985, Casad 1985, Choi y Bowerman 1991, Herskovits 1980, Tomasello 1991) por su inicio temprano y como base sobre la que se sostiene el desarrollo de otros conceptos locativos e incluso otros dominios conceptuales.

Los datos del trabajo provienen de la transcripción de videograbaciones que registran la interacción espontánea del niño con sus padres (Elia, entre los 1;04 y los 4;02 años de edad, y Milio, entre los 1;07 y los 2;10 años).

El corpus total de material videograbado es el siguiente:

Elia

Fecha de nacimiento: 23 de mayo de 1989.

Sesión	Fecha	Edad
1	22-sep-90	1;03;29
2	28-oct-90	1;05;05
3	24-nov-90	1;06;01
4	15-dic-90	1;06;22
5	02-feb-91	1;08;10
6	09-mar-91	1;09;16
7	12-abr-91	1;10;19
8	17-may-91	1;11;24
9	20-jun-91	2;00;27
10	27-jul-91	2;02;04
11	05-sep-91	2;03;13
12	28-sep-91	2;04;05
13	06-nov-91	2;05;14
14	12-dic-91	2;06;19
15	11-ene-92	2;07;18
16	15-feb-92	2;08;22
17	14-mar-92	2;09;21
18	15-may-92	2;11;22
19	13-jun-92	3;00;20
20	18-jul-92	3;01;25
21	20-ago-92	3;02;27
22	20-sep-92	3;03;27
23	17-oct-92	3;04;24
24	12-dic-92	3;06;19
25	05-feb-93	3;08;12
26	13-mar-93	3;09;20
27	17-abr-93	3;10;24
28	20-may-93	3;11;27
29	30-jul-93	4;02;07

Milio

Fecha de nacimiento: 11 de junio de 1995.

Sesión	Fecha	Edad
1 a	02-feb-97	1;07;22
1 b	09-feb-97	1;07;29
2 a	16-feb-97	1;08;05
2 b	24-feb-97	1;08;13
3 a	09-mar-97	1;08;26
3 b	16-mar-97	1;09;05
4 a	04-may-97	1;10;21
4 b	13-may-97	1;11;02
5 a	26-may-97	1;11;15
5 b	09-jun-97	1;11;29
6 a	24-jun-97	2;00;13
6 b	06-jul-97	2;00;25
7 a	21-jul-97	2;01;10
7 b	04-ago-97	2;01;24
8 a	31-ago-97	2;02;20
8 b	23-sep-97	2;03;12
9 a	12-oct-97	2;04;01
9 b	26-oct-97	2;04;15
10 a	11-nov-97	2;05;00
10 b	02-dic-97	2;05;21
11	05-ene-98	2;06;25
12 a	27-ene-98	2;07;16
12 b	28-ene-98	2;07;17
13 a	19-feb-98	2;08;08
13 b	22-mar-98	2;09;11
14	25-abr-98	2;10;14

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En el caso de Milio se obtuvieron datos adicionales de anotaciones hechas durante interacciones directas con él. Este *corpus* de notas comprende desde los 1;05, hasta los 3;06 años.

Ambos niños son hijos únicos de familias de clase media, residentes en la ciudad de México.

Este cuerpo de datos forma parte de una investigación más amplia en el marco del proyecto “Etapas Tempranas de la Adquisición del Lenguaje” (ETAL) del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, así como del proyecto “Gramáticas emergentes” (proyecto 30798) de CONACYT, ambos bajo la dirección de la Dra. Cecilia Rojas Nieto.

Debo, finalmente, mencionar que este proyecto recibió el apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, a través de una beca para tesis de maestría entre los años 1997 y 1999.

Transcripción

El formato de la transcripción de este material fue inicialmente diseñado en un trabajo de investigación anterior y pretende favorecer la comprensión de la escena por parte del lector.

Para este trabajo específicamente, introduje algunas modificaciones al diseño original, para tratar de ofrecer un formato más claro y explícito de la información que contiene y su relevancia durante los diferentes momentos de la argumentación del texto.

Muestro enseguida un ejemplo del formato de transcripción:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

a) Ejemplo xx

b) *abajo* en Emilio. "La cama" como fondo locativo relacionando ítems de la verticalidad

Milio 5b (1;11;29)

(Milio sentado en la cama juega con muñecos)

Milio- Mami,

apa(d)ajo (señalando el piso)

(...) ¡aquí! (señalando hacia el piso)

Enc- ¿cuál?

Milio- piso (señalando el piso)

Enc- ¿piso?

¿tú quieres ir al piso?

Milio- aquí, sí (señalando)

Enc- bájate

La descripción del formato de transcripción es como sigue: las transcripciones están precedidas por una fila de presentación que indica: a) el número del ejemplo (la numeración de los ejemplos avanza transversalmente a lo largo de todos los capítulos); y b) una frase que define el tema y su relación con el texto.

En la segunda fila, la ficha está encabezada por el número de registro del videocassette de donde se obtuvo la información, la edad del niño en ese momento, así como la información general de contexto de la escena. Enseguida aparece la transcripción de la escena, dispuesta en dos columnas, a la izquierda se transcribe el discurso de los participantes en la escena y a la derecha se describen las acciones y/u otros datos relevantes que forman parte del contexto de las intervenciones discursivas conforme éstas se van dando. La ficha deberá leerse de forma descendente, tratando de cubrir paralelamente ambas columnas, pues es así como se representa el orden en que se suceden producciones discursivas y acciones de los participantes.

Adicionalmente, es importante notar que se trata de transcripciones gruesas, es decir, no estrictamente fonológicas, del discurso de los participantes, al tiempo que obedece, cuando así lo permite el texto, a las normas de escritura estándares del español.

CAPÍTULO I

Algunas posiciones teóricas en torno a la adquisición y desarrollo de entradas léxicas en las etapas más tempranas del desarrollo lingüístico

1a. parte: discusión general

1. Sobre la incorporación léxica

La *incorporación léxica* designa el proceso a través del cual el niño adquiere nuevas palabras. La entrada de un ítem nuevo al discurso del niño es una operación que comienza muy temprano en la vida del individuo y que se mantiene de una u otra forma a lo largo de toda su vida. En las etapas más tempranas de su desarrollo, la incorporación de nuevos ítems léxicos ofrece al niño la posibilidad de expresarse no sólo a través de sus acciones y gestos, sino por un medio lingüístico.

De manera general, el niño comienza a usar ítems lingüísticos en su interacción con los adultos alrededor de los 9 meses de edad. A partir de este momento el número de palabras usadas por el niño aumenta constantemente hasta que dos años después, el niño ya ha adquirido más de 500 palabras (Barret 1996, p. 362).

Las propiedades de estos ítems en las etapas más tempranas del desarrollo lingüístico han sido extensamente estudiadas y valoradas desde perspectivas teóricas diferentes (Barret 1996; Bowerman 1985, 1996; Carneiro 1985; Clark 1973a, 1973b, 1983, 1995; Ninio &

Snow 1996; Tomasello 1991, 1995, 1997), lo que de alguna manera ha derivado en el señalamiento y estudio de aspectos y fenómenos diversos. De hecho, como indican Ninio & Snow, resulta realmente “sorprendente” la “falta de acuerdo entre los diferentes investigadores sobre la naturaleza de los usos discursivos más tempranos” (Ninio & Snow 1996, p. 59). Así, por ejemplo, Eve Clark, preocupada por la elaboración y reorganización de los ítems lingüísticos por parte del niño, señalaba datos que sugieren que el niño elabora un campo semántico a partir de la distinción y clasificación de entradas léxicas, de acuerdo a ciertos principios básicos de organización (convencionalidad, contraste, transparencia, simplicidad y productividad) (Clark 1995, p. 403). Claudia de Lemos, en cambio, más preocupada por las prácticas discursivas que rodean al proceso adquisitivo, reporta datos que indican no una elaboración por parte del niño, sino más bien un desarrollo basado en operaciones sincréticas, en donde se observa una dependencia inicial muy fuerte de los primeros ítems del niño en relación con los contextos concretos de interacción, así como una paulatina “recontextualización”, en donde el ítem amplía su rango de aplicación a lo largo de diferentes contextos (Lemos 1989).

Cada uno de estos ejemplos representa, en el fondo, una perspectiva diferente del problema de la incorporación léxica, que se enfoca en describir cierto tipo de rasgos de los ítems más tempranos, vinculados con fenómenos particulares de las etapas más tempranas del desarrollo léxico.

La naturaleza de estas entradas descritas por Martyn Barret, en “Early Lexical Development” (Barret 1996), donde reúne y describe algunas de estas entradas léxicas tempranas, se diferencian en cuanto al grado de desarrollo de su carácter categorial.

Algunas de los ítems más tempranos entran con formas fonéticas consistentes, pero que no representan en sí una forma categorial real, por cuanto que obedecen a un marco de

interacción social regular y no contienen una estructura categorial subyacente evidente. En otros casos, señala Barret, se han documentado ítems categoriales o referenciales, usados para nombrar, por ejemplo, clases de objetos, nombres propios de objetos individuales, personas o animales, o bien para referirse a clases de acciones particulares. En otros casos estos ítems categoriales sirven al niño para expresar propiedades, cualidades o estados de objetos y eventos. (Barret 1996, pp. 364 y 365).

2. Patrones de crecimiento

Una vez incorporados al discurso, estos ítems léxicos tempranos inician un proceso de cambio conforme avanza la evolución lingüística del niño.

Diferentes investigaciones (Clark 1973b; Barret 1995; Bowerman 1996) han encontrado que el niño suele utilizar algunas palabras en rangos extensionales diferentes del rango de uso adulto. Estas diferencias en el rango de aplicación de un ítem han sido interpretados como una fuerte evidencia del trabajo del niño sobre el sistema lingüístico como objeto de conocimiento, y, a la vez, de la importancia del desarrollo no lingüístico en el desarrollo léxico del niño. Los errores de extensión permiten inferir el resultado de la elaboración y aplicación por parte del niño de "hipótesis semánticas" sobre el sistema que está en proceso de adquirir, así como las nociones cognitivas sobre las que se sustentan los significados de los ítems léxicos (Bowerman 1996, p. 391).

2.1. La recontextualización de elementos léxicos

Como ya se ha señalado, existe un grupo importante de entradas de carácter sincrético que se incorporan fuertemente ligadas a un contexto concreto de interacción. Conforme avanza el desarrollo lingüístico, algunos de estos ítems comienzan a sufrir "sutiles cambios" en su

uso (Barret 1996, p. 369). Lo que sucede es que la entrada empieza a usarse en contextos que se diferencian en uno o más aspectos del contexto original (otros esquemas de interacción, otras fases de acción, otros objetos, otros agentes de acción, etc.) (Carneiro 1985, p. 38).

Conforme avanza el crecimiento léxico del niño, muchas de las entradas ligadas a un contexto son “subsecuentemente descontextualizadas” (Barret 1996, p. 369). Este tipo de patrón de crecimiento ha sido documentado por diferentes autores (Carneiro 1985; de Lemos 1989, Barret 1996; Bartolucci 1996; Bowerman 1985, 1996; Tomasello 1991).

Así, por medio de la *recontextualización*, las entradas que en un inicio estaban ligadas a un contexto van paulatinamente abriendo su rango de uso hasta alcanzar un estado más bien categorial.

La *descontextualización* o recontextualización de los fragmentos del discurso adulto previamente incorporados de manera sincrética resulta entonces un factor fundamental para entender el crecimiento lingüístico, pues a través de esta operación el niño generaliza o extiende los ítems que en un principio estaban ligados a un contexto particular de interacción, hacia otras situaciones semejantes o diferentes de interacción (Bartolucci 1996, p. 67) con lo que el ítem se desprende, por así decirlo, de su carácter sincrético y se acerca cada vez más al carácter categorial del signo del sistema adulto.

2.2. Cambios extensionales (subextensión, sobreextensión, superposición y desacoplamiento).

Como se ha señalado más arriba (**2. Patrones de crecimiento**), las diferencias de extensión entre el ítem del niño y el del adulto, durante distintos momentos del desarrollo de aquél, permite al investigador asomarse al tipo de trabajo que el niño está haciendo sobre el

sistema durante el proceso de crecimiento léxico. En este sentido, la posibilidad de identificar en un momento dado una diferencia de extensión entre el ítem infantil y el del adulto otorga al investigador la oportunidad de contar con evidencia muy valiosa sobre el tipo de trabajo que el niño está haciendo sobre el sistema lingüístico que está en proceso de adquirir y sobre algunos de los factores que guían el desarrollo lingüístico.

Estas diferencias de expansión se clasifican a partir del tipo y grado de desarticulación específica que observa el discurso del niño con respecto del sistema adulto.

La *subextensión* de un elemento categorial por parte del niño se caracteriza por un uso del ítem en un rango menor al que presenta el sistema adulto. En contraste, la *sobreextensión* consiste en el uso de una entrada para referirse no sólo a todo el rango propiamente marcado por el lenguaje adulto, sino también a otros objetos, acciones, estados o propiedades que no entran en el rango apropiado del ítem en cuestión (Barret 1996, p. 371).

En el caso de la *superposición*, la palabra es sobreextendida para aludir a referentes inapropiados pero su uso dentro del rango apropiado es parcial. Asimismo, ocasionalmente el niño usa la entrada de manera completamente diferente (*desacoplamiento*), cuando no hay ninguna superposición entre el alcance de la entrada infantil y el alcance referencial de la palabra adulta (Barret 1996, p. 371).

De todos éstos, los fenómenos de subextensión y sobreextensión son los que han recibido mayor atención por parte de los investigadores, sobre todo en relación con la adquisición de nombres de objetos. Aunque el porcentaje varía de una investigación a otra, en algunos casos hasta 1/3 de los nombres de objetos en niños pequeños pueden ser subextendidos o sobreextendidos.

Por otro lado, aunque los referentes designados por el ítem sobreextendido no tienen necesariamente algún rasgo en común entre sí, las investigaciones parecen indicar que estos

referentes comparten al menos algún rasgo con el objeto, acción, propiedad o estado original al que se refería el ítem antes de ampliar su rango de aplicación (Barret 1996, p. 371). Así por ejemplo, continúa Barret, un niño usó la palabra *clock* para referirse a relojes, a un brazalete circular y al sonido de agua goteando, entre otros referentes. Mientras que el brazalete y el sonido del agua goteando no tienen ningún rasgo en común, ambos objetos comparten un rasgo con el reloj, que fue el referente inicial para esta palabra (Barret 1996, p. 372).

Además de estas sobreextensiones con rasgos perceptuales (visuales o auditivas), abunda Barret, otras sobreextensiones pueden realizarse a partir de rasgos funcionales, por ejemplo, el uso de la palabra “sombrero” para cualquier objeto que se coloque sobre la cabeza sin importar la forma, el color o el material del objeto. De este modo, la sobreextensión puede basarse sobre rasgos perceptuales o funcionales, compartidos con el referente original de la palabra. No obstante, también se ha mencionado que las sobreextensiones pueden también explicarse a partir de muchos otros factores (errores perceptuales, usos metafóricos o simbólicos deliberados, similitud fonológica, entre otros) (Barret 1996, p. 373)

La extensión del rango de las palabras no siempre se mantiene constante posteriormente a su adquisición inicial. De hecho, es común observar que el rango de extensión de los ítems varía en distintos momentos del desarrollo lingüístico del niño (Barret 1996, pp. 373-374).

2.3. Diferencias entre la adquisición de verbos y sustantivos.

La investigación sobre la incorporación de nuevos ítems léxicos al discurso infantil ha estado especialmente abocada a la incorporación de *nombres de objetos (object labels)* (Tomasello 1991, 1995, 1997; Clark 1973b, 1983, 1990; Nelson 1985; Gopnik 1984a). La atención especial sobre este dato se sostiene sobre bases cognitivas y prácticas más o menos

evidentes. Por un lado, existe la idea de que, dadas algunas de las características de los nombres, su aprendizaje es más simple y por tanto esta categoría juega el papel predominante durante las etapas más tempranas del crecimiento léxico. Dentro de las investigaciones de la incorporación y desarrollo léxico, la incorporación del nombre de objetos ha servido como una evidencia sobre el crecimiento conceptual (no lingüístico) del niño, sobre el desarrollo temprano de la capacidad de la lógica de clases, así como sobre la relación entre el significado de la palabra y los conceptos no lingüísticos. Así, desde esta perspectiva del problema, los aspectos del crecimiento léxico le permiten al niño, a través de una sistematización abstracta de rasgos, la construcción de categorías lingüísticas o naturales (Tomasello 1995, pp. 1 y 2).

El estudio sobre la incorporación de verbos plantea una serie de problemas para estos enfoques tradicionales sobre la incorporación léxica. Hago uso del término *verbo* entendiendo que los verbos del niño pueden diferir de maneras diversas en relación con el verbo adulto (Tomasello 1991, p. 10). El verbo funciona como predicado y designa procesos, por ello, consideraré verbo a cualquier forma que el niño use para predicar un proceso de algo, sin importar el estado de tal forma en el sistema adulto. Así, *fuera* o *abajo* (usados para solicitar un desplazamiento causativo o autoagente) funcionan de hecho como ítems predicativos para el niño (Tomasello 1991, p. 17). De igual manera, considero sustantivo cualquier forma que actúe como tal, sin importar su función en el lenguaje adulto, es decir, cualquier forma que designe a una entidad involucrada en un proceso. De este modo, palabras como “sube” o “saca” podrían de hecho designar tipos de objeto en contextos concretos de interacción.

Ahora bien, existen diferencias importantes entre la adquisición de sustantivos y verbos: El primer problema, al que podríamos denominar de “empaquetamiento” (*packaging problem*)

(Tomasello 1991, 1995), plantea que mientras un sustantivo tiene un referente completo, para el verbo es mucho más incierto qué aspecto de una situación es relevante para su significado. Como Talmy (1985) y Gentner (1982) han resaltado, un verbo puede estar definido por diversos aspectos, por ejemplo, por el modo del movimiento (trotar, caminar), por la dirección del movimiento (subir, salir), por la figura involucrada en la acción (calzar, clavar), por el instrumento (martillar), por el resultado logrado (cortar), por la acción desarrollada (temblar). Aunado a ello, existen otros elementos semánticos que pueden o no formar parte del significado del verbo; como la agentividad; por ejemplo, *meter* implica un movimiento con una dirección determinada (de inclusión) causado por un agente, *entrar*, en cambio, sirve para designar el mismo movimiento (de inclusión) pero sin agente (o autocausado para los objetos animados). De tal manera que no está claro qué aspecto de una acción será la que el niño tome (Tomasello 1991, pp. 17 y 18; 1995, p. 7).

La segunda diferencia es que la función discursiva de los verbos es diferente al uso de los elementos nominales en el habla dirigida a los niños; mientras que en el habla dirigida al niño los nominales expresan usualmente entidades presentes al momento de la enunciación, los cambios de estado a los que se refieren los verbos no están siempre presentes en la escena al momento de expresarlos, sino que las más de las veces expresan acciones pasadas (recuperan o evocan acciones) o futuras (para anticipar o proponer acciones). De tal forma, los contextos en los que el niño adquiere verbos son más diversos ya que su función no siempre está disponible o localizable en el contexto inmediato (Tomasello 1995, p. 120). Por ello la limitación del tiempo de la acción plantea sin duda otra dificultad, pues el niño sólo puede observar la acción durante un periodo, una vez que la acción ha terminado, su análisis requiere de otros procesos que la atención directa, como el recuerdo y el razonamiento (Tomasello 1995, p. 7). Así, la manera más frecuente de introducir nuevos

verbos es como parte de una orden (“recoge eso”) o como referencia de una acción inminente o planeada (“vamos a jugar fútbol”) (Tomasello 1995, p. 7).

Asimismo, señala Tomasello, los nombres de objetos se refieren a cosas externas, las acciones, en cambio, pueden ser realizadas por uno mismo u otra persona. Esta dualidad crea complejidades únicas tanto para la adquisición de palabras de acción como para el estudio de este proceso. Un verbo que el niño adquiere para su propia acción podría no extenderse para la misma acción de otra persona (Tomasello 1995, pp. 7 y 8).

3. Las posturas teóricas sobre la incorporación léxica.

3.1. Una visión constructivista de la adquisición del lenguaje.

Antes de comenzar con el debate sobre las diferencias teóricas de la incorporación léxica, considero necesario aclarar que este trabajo asume como punto de partida una postura constructivista de la adquisición del lenguaje. Esta perspectiva se opone a la propuesta de Noam Chomsky, que en su concepción del lenguaje acude a una de las posiciones presentadas por la biología (Bronckart 1981, pp. 4 y 5). Así como las mutaciones genéticas representan la base biológica fundamental del funcionamiento cognitivo del hombre, así también, para Chomsky el lenguaje está inscrito en la capacidad genética del hombre y su adquisición se resume en un proceso de emergencia conforme madura el sustrato neurobiológico que lo sustenta (Bronckart 1981, pp. 5 y 6).

La propuesta constructivista, en cambio, explica la adquisición del conocimiento en general y del lenguaje en particular como el resultado de una “elaboración” y organización de estructuras mentales, generadas a partir de la interacción entre el organismo vivo y su medio. Así, desde este punto de vista, aunque ciertamente es innegable que el hombre cuenta con una conformación genética única y específica, ésta no basta para dar cuenta del

desarrollo conceptual y lingüístico del individuo. Una explicación completa requiere de una observación detallada de cómo el individuo *construye* y organiza el conocimiento a partir de su actividad sobre el mundo primero, y sobre sus propias estructuras mentales después (Piaget 1979, p. 53; Inhelder 1979, p. 201).

La adquisición del lenguaje será vista entonces como un proceso en el que el individuo construye un sistema lingüístico de comunicación a partir de su interacción más o menos directa con éste. El niño, visto en este proceso como el sujeto de conocimiento, construye su conocimiento sobre el lenguaje (objeto de conocimiento) gracias a la elaboración de reglas y sistemas observados o detectados por él durante sus interacciones con el lenguaje.

Así, este trabajo parte de la idea de que la adquisición del lenguaje no ocurre a partir de la externalización universal de formas preexistentes de actividad mental interna, sino como el resultado de la acción del individuo, a partir de la cual éste construye sus estructuras de conocimiento lingüístico.

3.2. Dos visiones epistemológicas.

El debate al interior de la teoría constructivista en torno a los factores que sostienen el crecimiento lingüístico se ubica entre dos posturas que miran el problema desde perspectivas epistemológicamente diferentes. Por un lado, algunos autores (Slobin 1985, 1991, 1997; Johnston 1985) han señalado fuertes evidencias sobre una relación estrecha entre el desarrollo lingüístico y el crecimiento cognitivo (no lingüístico) del niño. Esta postura, inicialmente unidireccional de lo cognitivo a lo lingüístico, ha venido haciéndose más compleja conforme nuevas investigaciones resaltaron la influencia del crecimiento lingüístico sobre la construcción de esquemas más bien cognitivos (Bowerman 1985, 1996). Pero como sea que se plantee la relación, esta perspectiva teórica destaca la

aportación del individuo, sobre la del medio, a su propio crecimiento. El proceso de adquisición de una lengua es desde este punto de vista el resultado de la construcción de conocimiento lingüístico a partir del desarrollo cognitivo y el contacto directo con el sistema.

Por otro lado, algunos autores han subrayado el papel de los factores comunicativos del lenguaje en el desarrollo lingüístico del niño. La mediación semiótica y los contextos concretos de interacción con los que se relacionan las palabras marcan el punto inicial de la adquisición del lenguaje. Son estas herramientas pragmáticas las que definen el material sobre el que el niño realizará posteriormente su trabajo para la construcción de un sistema sintáctico y semántico complejo y lleno de arbitrariedades.

3.2.1. Piaget y Vygotski: los fundamentos de la discusión.

El origen de muchas de estas divergencias se encuentra en algunos de los planteamientos fundamentales de Jean Piaget, por un lado, y de Lev Semenovich Vygotski, por el otro, ya que las líneas directrices marcadas por Vygotski y los trabajos de Piaget enfatizaron diferentes aspectos sobre los patrones generales del desarrollo y de la adquisición del conocimiento en general y del lenguaje en particular.

Una de las discrepancias que cabe destacar entre estos autores es la gran diferencia en torno al papel del otro en los procesos de construcción de conocimiento. La teoría piagetiana es en general indiferente a los factores sociales del desarrollo conceptual del niño. Los análisis realizados desde una perspectiva piagetiana no señalan ninguna diferencia entre la adquisición de conocimiento que resulta de la interacción del niño con los objetos y la adquisición de conocimiento que ocurre en el seno de los procesos de interacción social. De esta forma, la “raíz” del desarrollo conceptual está en las “coordinaciones de acciones” del

niño sobre el mundo (Sinclair 1982). El desarrollo cognitivo está determinado por los procesos naturales de adaptación a partir de los cuales el individuo se aproxima a un objeto de conocimiento. Con base en esta relación directa entre el individuo y su objeto de conocimiento, el sujeto construye su conocimiento a partir de la búsqueda de “regularidades en el modo en que los objetos y las personas se comportan” (Sinclair 1982).

Las líneas directrices marcadas por Vygotski sostienen, en cambio, que la estructura del pensamiento no puede ser analizada sin antes considerar las “formas culturales maduras de comportamiento” en que el niño participa (Wertsch 1985, p.80). Para Vygotski, la experiencia del niño no se realiza tanto de manera directa con el mundo, sino mediada por el adulto. Es en este sentido que entendemos la perspectiva socio-cultural de la adquisición de conocimiento. El proceso de construcción de conocimiento no puede desligarse del contexto social en el cual ocurre; el aprendizaje no es independiente del medio social, más aún, depende de él, por cuanto que internaliza su estructura y por tanto, se conforma de acuerdo a ella.

El desarrollo conceptual obedece entonces al vínculo estrecho que se establece entre el funcionamiento interpsicológico y el intrapsicológico. El análisis de la formación del discurso interno en el niño se centra en el potencial semiótico del lenguaje en relación con sus contextos de emisión, a partir de lo cual, gracias a la “recontextualización de significados mediados”, se forma el discurso interno y tiene lugar el desarrollo conceptual (Wertsch 1991, p.38).

Para Vygotski el lenguaje representa una herramienta psicológica privilegiada, cuyo potencial semiótico está estrechamente relacionado tanto con el desarrollo conceptual como con la transición del discurso social al discurso interno. En cambio, el papel del lenguaje en la propuesta piagetiana no es del todo claro. Esta falta de precisión se debe a las diferentes

interpretaciones que se han hecho de su teoría. Lo que sí es un hecho es que Piaget centró su atención en aspectos que estaban fuera del ámbito propiamente lingüístico. Es por ello que algunas interpretaciones de sus trabajos afirman que para Piaget la aparición de la lengua es posible gracias al desarrollo de capacidades cognitivas, de tal forma que el desarrollo cognitivo es prioritario y causante del desarrollo lingüístico (Hickmann 1986, pp. 11 y 12). Esta lectura de Piaget es la que contrasta en mayor medida con la idea vygotskiana de la mediación semiótica, según la cual, la interferencia del signo en el desarrollo conceptual es una “herramienta psicológica” capaz de provocar una transformación fundamental en el curso del desarrollo del niño.

Ahora bien, aunque otras interpretaciones de Piaget dejan ver que, una vez que el lenguaje aparece, éste desempeña un papel indispensable para la elaboración de pensamiento, al grado de que habla de un “círculo genético” en que uno y otro se apoyan “en una formación solidaria y en perpetua acción recíproca” (Inhelder 1979, p. 201), la lengua es necesaria pero no suficiente para el desarrollo cognitivo que llega a la construcción de operaciones lógicas (Inhelder 1979, p. 202).

De este modo, las distintas apreciaciones sobre el papel que juega el desarrollo conceptual y la interacción social en el proceso de la adquisición de conocimiento y las diferencias teóricas en cuanto a la vinculación entre el desarrollo lingüístico y el desarrollo cognitivo han dividido a quienes estudian la adquisición del lenguaje desde una mirada constructivista o socio-interaccionista. Estos aspectos de la construcción de conocimiento han sido retomados y colocados en el centro del debate en torno al tema de la adquisición del lenguaje, lo que ha formado un parteaguas en la búsqueda de una explicación del fenómeno de la adquisición del conocimiento en general y de la lengua en particular.

3.3. El debate en torno a la incorporación léxica.

3.3.1. El cognitivismo fuerte.

En términos generales, la postura cognitivista que tienen en su origen los trabajos de Piaget plantea que la adquisición lingüística es en buena medida resultado del desarrollo de las capacidades conceptuales más generales del niño.

Durante las últimas tres décadas surgieron diferentes marcos teóricos de corte cognitivista que variaron en cuanto al peso específico que atribuían a este principio teórico básico con respecto al desarrollo general del lenguaje.

La postura cognitivista fuerte, defendida en diferentes propuestas por Clark (Teoría de los rasgos semánticos: Clark 1973a; 1973b; Teoría del contraste lexical: Clark 1983, 1990, 1995), y en algún momento por Slobin (Slobin 1985) y Johnston (1985) propone un crecimiento léxico paulatino subordinado al desarrollo conceptual general y al desarrollo de las capacidades de categorización semántica que de él se deriva.

La teoría de los rasgos semánticos de Clark, por ejemplo, estaba basada en un análisis semántico a partir de *rasgos mínimos* de significación. De acuerdo con esta propuesta, el significado de las palabras está formado por unidades más pequeñas y primitivas llamadas "rasgos semánticos". Esta postura plantea categorías definidas en términos de un conjunto de rasgos necesarios y suficientes, inspirados en buena medida por trabajos realizados en estudios fonológicos que planteaban que los sonidos de las lenguas estaban conformados por rasgos de carácter binario, primitivos, universales, abstractos e innatos (Taylor 1989, p. 30).

Así, el significado de la palabra *silla*, por ejemplo, estaría conformado por un grupo de rasgos semánticos [+objeto, -animado, +mueble, +asiento, +respaldo, -brazos]. Estos rasgos deben considerarse para la buena aplicación de la palabra a un referente. Los rasgos

semánticos varían de acuerdo a su nivel de generalidad; mientras que algunos son muy generales [+objeto, -animado, +mueble], otros en cambio son específicos [+asiento, +respaldo, -brazos].

Si aceptamos que el conocimiento del niño es mucho más restringido que el del adulto (Clark 1973b, p. 72), supondremos entonces que cuando el niño comienza a identificar y usar las palabras, no conoce su significado “completo”, sino que tiene tan sólo un conocimiento “parcial” de éste. Dicho de otra manera, el niño no reconoce todos los rasgos de que está conformado el significado de la palabra, sino sólo una parte de ellos (Clark 1973b, p. 72). De este modo, el desarrollo del conocimiento semántico consiste en la incorporación paulatina de rasgos de significación a la entrada léxica hasta que la combinación de rasgos corresponda con la del adulto. Durante las etapas más tempranas de desarrollo, el niño adquiere un rasgo semántico a la vez, empezando por el más general hasta por fin adquirir el más específico (Barret 1996, p. 376).

Más allá de la viabilidad de la confirmación empírica de esta propuesta con la documentación de ítems tempranos sobrentendidos, y de los problemas señalados por Wittgenstein (1945) y Matthews (1979) (*apud.* en Taylor 1989, p. 38) sobre la imposibilidad de identificar los grupos de rasgos semánticos relevantes que conforman el significado de la mayor parte de las palabras, la propuesta de los rasgos semánticos mínimos parte de este principio cognitivista básico de la prioridad del desarrollo de las capacidades conceptuales más generales, pues supone que el desarrollo léxico del niño está supeditado al desarrollo del análisis de los rasgos semánticos básicos inherentes a los objetos y acciones, expresados en palabras o frases.

La teoría del contraste lexical representa una idea distinta sobre los procesos cognitivos que impulsan el desarrollo léxico, pero resalta, otra vez, el papel del desarrollo conceptual como

motor fundamental del desarrollo léxico. Esta teoría se sostiene sobre la premisa de que para el niño “todo par de ítems contrastan en su significado” (Clark 1990, p. 417). La adquisición de los ítems léxicos depende entonces en buena medida de las operaciones formales del niño sobre el *input* al que está expuesto. Su primera tarea es la de aislar los ítems mínimos con significado de una serie o cadena de sonidos del habla, de manera que los pueda identificar en las diversas ocasiones y contextos en que son utilizados por los adultos. Asimismo, el niño logra identificar los aspectos morfológicos de las palabras, hasta clasificarlas o categorizarlas de acuerdo a sus raíces, flexión o afijos. Esta conciencia formal del *input*, aunado al desarrollo conceptual, permite al niño proyectar estos ítems léxicos ya identificados sobre conceptos desarrollados previamente. La proyección de palabras en sus significados está guiada por dos principios básicos que el niño aplica durante su desarrollo lingüístico: a) el principio del contraste y b) el principio de la convencionalidad (Clark 1983, 1990, 1995). Según estos principios, una vez que convencionalmente se identifica una forma para un significado, el niño asume que ésta debe contrastar en su significado con los ítems que ya han sido identificadas por él. En este sentido, el niño, desde las etapas tempranas de su desarrollo lingüístico, no sólo adquiere palabras proyectadas sobre significados, sino que éstas son estructuradas en un sistema semántico a partir del cual el niño va adquiriendo y ordenando sus nuevos signos lingüísticos (Barret 1996, pp. 377 y 378; Clark 1995, pp. 394 y 395).

Slobin (1985) ha sido otro de los autores que ha propugnado fuertemente a favor de ideas y principios que señalan que el desarrollo conceptual es independiente y previo al lingüístico, sobre todo en sus trabajos sobre la “capacidad de construcción lingüística (The “language-making capacity”), aunque en sus últimos trabajos ha ido adoptando una postura menos radical (Slobin 1991, 1997).

3.3.2. El cognitivismo moderado.

Frente a esta concepción cognitivista fuerte, la hipótesis de la especificidad lingüística aparece en la discusión de la adquisición del lenguaje para señalar que el *input* lingüístico que está en proceso de ser adquirido tiene un papel determinante en el proceso de aprendizaje de una lengua.

La idea de que la percepción y cognición moldean los significados que codifican las distintas lenguas a lo largo de los diversos dominios semánticos (Bowerman 1996, pp. 386 y 387) comenzó a mostrar su falta de respaldo cuando Bowerman y otros investigadores menos radicales comenzaron a dar cuenta de que la diferencia entre las lenguas daba como resultado diversas rutas para la adquisición del lenguaje. La descripción de lenguas con diferencias notables en sus estrategias y sistemas gramaticales fueron determinantes para ello. De este modo, se observó que una lengua puede tener contrastes y diferenciaciones claras entre dos dominios conceptuales, mientras que otras no. Bowerman ilustra este hecho con las diferentes maneras de marcar la contención y soporte que se observan en el inglés, el holandés y el español (Bowerman 1996).

Tres situaciones espaciales concretas pueden ser distribuidas en diferentes lenguas como categorías semánticas no coincidentes:

ON	
i. cup <i>on</i> table.	soporte en superficie horizontal.
ii. Handle <i>on</i> cupboard door.	soporte en superficie vertical

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

IN	
iii. apple <i>in</i> bowl.	contención.

Según se observa en estas frases, el inglés no distingue entre soporte vertical y horizontal (las situaciones i. y ii. están indicadas por la misma preposición locativa), pero sí lo hace en caso de relaciones de contenedor-contenido (la situación iii. requiere de una preposición locativa específica). En cambio, el holandés distingue las tres situaciones como pertenecientes a nociones diferentes:

OP	
i. Lig <i>op</i> mijn bed. [zonder dek] (Acostarse en la cama [sin cubrirse]).	Soporte en superficie horizontal

AAN	
ii. Hang mijn jas <i>aan</i> de haak , <i>aan</i> de muur (Colgar el abrigo en el gancho, en la pared).	Soporte en superficie vertical.
ii. Hang die plaat <i>aan</i> de muur (Colgar un cuadro en la pared).	Soporte en superficie vertical.

IN	
iii. Lig <i>in</i> bed. [onder de dekens] (Meterse en la cama. [adentro de las sábanas]).	Contención.

El español también difiere en la manera de clasificar estas tres situaciones. En éste, la misma preposición (*en*) permite expresar las tres situaciones:

EN	
i. La taza <i>en</i> la mesa.	Soporte en superficie horizontal.
ii. La manija <i>en</i> la puerta de la alacena.	Soporte en superficie vertical.
iii. La manzana <i>en</i> el tazón.	Contención.

Así, los patrones de clasificación están basados en constantes abstractas de ciertas propiedades. A partir de estas observaciones, es claro pues que situaciones que podrían ser consideradas como ejemplos de la misma categoría espacial, varían enormemente a través de diferentes lenguas, de acuerdo a diferencias en las propiedades de las situaciones que convencionalmente se usan para seleccionar las palabras aplicables a éstas. De este modo, al hablar del espacio, no es suficiente para el niño entender el conocimiento basado en la percepción o acción sobre lo que pasa en una situación dada, sino que debe además aprender cómo se clasifican en su lengua estos conceptos (Bowerman 1996, p. 398).

De esta argumentación se desprende la hipótesis de que el desarrollo cognitivo prelingüístico por sí solo no es suficiente para explicar la adquisición lingüística. Aunque no se descarta la posibilidad de que este entendimiento pueda ser necesario para la adquisición del lenguaje, éste debe aún aplicarse a resolver el problema de descubrir cómo están organizados los diferentes dominios semánticos en la lengua nativa.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3.3.3. El socioconstructivismo.

Frente a la idea de corte cognitivista de que el niño incorpora los ítems léxicos a su discurso con base en un desarrollo conceptual previo sobre el mundo y sobre el sistema lingüístico que está en vías de adquirir, otro frente de disertación y reflexión ha venido resaltando otros aspectos o factores de la adquisición del lenguaje. De manera general, podemos decir que esta postura se niega a ver el proceso adquisitivo de una lengua como un conjunto de operaciones formales del niño sobre un sistema puramente abstracto en sí mismo. La visión socioconstructivista observa el fenómeno de la adquisición en su contexto natural de construcción: la interacción social. Desde esta perspectiva, el niño no hace operaciones formales sobre un sistema abstracto, sino que de contextos concretos de interacción *incorpora* primero el discurso del otro y luego lo *recontextualiza* a fin de establecer una comunicación para participar en las interacciones sociales. Así, de Lemos (1989), Camaioni *et al.* (1984), Carneiro (1985), entre otros, llamaron fuertemente la atención sobre la necesidad de observar el papel de aspectos pragmáticos y comunicativos en el desenvolvimiento del lenguaje. Asimismo, Snow (1981, 1983, 1989) y Tomassello (1991, 1995, 1997, 1999, 2000a, 2000b, 2001) reiteradamente insistieron en la importancia de patrones concretos de interacción discursiva que guían y facilitan al niño la adquisición de su propio sistema.

Por otro lado, Ochs y Schieffelin (1995) observan el papel de la socialización lingüística en el desarrollo gramatical y afirman que el estudio de la adquisición debe realizarse sin perder de vista los códigos sociales y culturales involucrados en toda acción discursiva de las comunidades en las que el niño se desenvuelve.

Estas investigaciones parten de la idea de que el niño adquiere nuevos ítems a través de la elaboración de hipótesis sobre lo que los adultos tratan de hacer con las palabras en los

contextos de interacción social (Tomasello 1991, p. 17). Esta perspectiva pragmatista o socioconstructivista de la adquisición del lenguaje se sostiene sobre la base de que la experiencia del niño no se realiza tanto de manera directa con el mundo, sino mediada por el adulto. Es en este sentido que se entiende la perspectiva sociocultural de la adquisición de conocimiento. El proceso de construcción de conocimiento no puede desligarse del contexto social en el cual ocurre. El aprendizaje no es independiente del medio social, más aún, la construcción depende de él, por cuanto que internaliza su estructura y por tanto, se conforma de acuerdo a ella.

El desarrollo conceptual obedece entonces al vínculo estrecho que se establece entre el funcionamiento interpsicológico y el intrapsicológico. El análisis de la formación del discurso interno en el niño se centra en el potencial semiótico del lenguaje en relación con sus contextos de emisión, a partir de lo cual, gracias a la “recontextualización de significados mediados”, se forma el discurso interno y el desarrollo conceptual (Wertsch 1991, p.38).

En este mismo sentido, Tomasello sostiene que un motor importante para el desarrollo lingüístico son los intentos del niño por entender las intenciones comunicativas del adulto en actividades de atención conjunta en que ambos participan (Tomasello 2000, p. 402).

La propuesta socio-pragmática sostiene entonces que el problema del niño es determinar qué es lo que hace el adulto en una situación dada y por qué lo hace. El uso del lenguaje es un acto socio-comunicativo, y la adquisición de palabras y otros fragmentos de habla depende entonces sobre todo del entendimiento del niño de las acciones de la otra persona, dado que son las personas, no las palabras, las que toman parte en actos de referencia lingüística (Tomasello 1995, p. 117).

3.3.3.1. La propuesta de las islas semánticas.

La teoría de las islas semánticas propone que la incorporación de nuevos ítems léxicos durante las etapas más tempranas del desarrollo del niño se hace directamente de las interacciones donde el adulto establece una relación entre su discurso y un contexto bien determinado y no a partir de la construcción de esquemas con base en la observación y experimentación de los eventos de acción ni a partir de la construcción de un sistema derivado del contacto directo con el *input*. De esta forma, las producciones del niño más tempranas no son actos de habla completos, sino más bien claves estrechamente ligadas a ciertos patrones de interacción social (Ninio & Snow 1996, p. 67).

Es posteriormente a este momento presimbólico de “incorporación” de ítems léxicos, que comienza el trabajo del niño sobre el sistema que está en proceso de adquirir. Primero, a través de la “recontextualización”, donde el niño amplía el rango de uso del ítem hacia contextos que se diferencian en uno o más aspectos de la situación original. Luego, por fin, a través del análisis de los ítems y su contenido semántico, como parte de un sistema de relaciones y categorizaciones. Por ello resulta tan relevante la información referencial que el adulto da al niño en sus rutinas de interacción (Tomasello 1991, p. 17).

La documentación de entradas producidas en situaciones o contextos muy limitados y específicos, establecidos a través de la interacción social del niño con los adultos interlocutores, es pues uno de los datos que más se destacan en las investigaciones de corte socioconstructivista (Camaioni *et al.* 1984; Carneiro 1985; de Lemos 1989; Ninio 1996; Rojas 1994; Snow 1989; Tomasello 1991).

Aunque se ha señalado la existencia de este tipo de producciones en diversas líneas de investigación (Bowerman 1985, p. 1283: *unanalyzed forms*; Ninio & Bruner 1976 –*apud*. Bloom, Lightbown y Hood, 1980, p. 8: *formats*; Hickmann 1986, p. 16; Slobin 1985, p.

1170; Snow 1989, p. 89; Tomasello 1991, pp. 10 y 29: *presymbolic forms*), no todas han integrado el dato de la misma manera en su propuesta. Preocupados especialmente por los procesos dialógicos entre el niño y el adulto, así como por los aspectos pragmáticos y comunicativos involucrados con el desarrollo lingüístico del niño, los investigadores que trabajan esta línea socioconstructivista del lenguaje valoran este dato como una evidencia clave de la importancia de la recuperación del enunciado adulto en el proceso de la adquisición del lenguaje. Así, desde este punto de vista, el niño comienza su desarrollo lingüístico "incorporando" fragmentos que extrae del discurso adulto. Estas producciones incorporadas son previas al conocimiento lingüístico y aportan una base pragmática para el establecimiento del significado de una palabra en relación con la actividad conjunta de la interacción (de Lemos 1989, p. 65). Se trata, en suma, de producciones no simbólicas, es decir, no son entradas que representen a un objeto o a una actividad, sino que en sí mismas, forman parte del objeto o la actividad con la que están ligadas (Tomasello 1991, p. 43). Asimismo, en algunos casos, estas incorporaciones no tienen necesariamente un referente prototípico, sino que su entrada pudiera ser más bien azarosa, definida en buena medida por las prácticas discursivas particulares establecidas en los contextos de interacción entre el niño y el adulto.

En este mismo sentido, Ninio y Snow (1996) encuentran que así como los ítems iniciales ligados a un contexto señalan la importancia de la interacción lingüística y social en el desarrollo del niño, así también implican que el inicio de la adquisición de un sistema lingüístico ocurre a partir del aprendizaje de signos aislados e independientes, es decir, signos cuyo significado no depende de su relación con otros signos (Ninio & Snow 1996, p. 64). De este modo, las producciones tempranas (y sobre todo aquellas fuertemente vinculadas a un contexto determinado y específico) muestran que la adquisición de un

sistema de significaciones tiene como punto de partida un número indeterminado de signos con sentido propio, ya que su significado no está delimitado en relación o por contraste con otros signos. Asimismo, esta línea de investigación sostiene que una de las características más destacables de las etapas tempranas del proceso adquisitivo es su carácter discreto, pues los ítems lingüísticos más tempranos no se incorporan ni se integran dentro de un sistema de signos, sino que cada uno entra de manera independiente. En este sentido es que los ítems más tempranos son matrices de significación aisladas, o sea, no relacionadas entre sí por el niño y que no pertenecen ni están clasificadas por clases, campos o jerarquías (Ninio & Snow 1996).

3.3.3.2. La construcción del sistema semántico durante las etapas tempranas de adquisición.

Otra de las manifestaciones de estas matrices de significación aislada se encuentran en las primeras combinaciones de ítems léxicos. Al trabajar sobre las bases cognitivas de la sintaxis temprana, Bowerman y Braine (*apud.* Bloom, Lightbown y Hood, 1980) encontraron que al comenzar a combinar palabras el niño no generalizaba una matriz de combinación con todo el grupo de ítems de la misma clase, sino que la combinación estaba retringida, de tal forma que “cada palabra era tratada como una isla semántica (*semantic isolate*), en el sentido de que la habilidad para combinarlos con otras palabras no era acompañado por una habilidad paralela para construir oraciones de dos palabras con palabras semánticamente relacionadas” (*apud.* Bloom, Lightbown y Hood, 1980).

Braine y Bowerman (*apud.* Bloom, Lightbown y Hood, 1980) concluyen que durante las etapas más tempranas de su desarrollo lingüístico, el niño trabaja en un nivel sumamente concreto. Algunas de las primeras combinaciones se construyen a partir de ítems léxicos

particulares, de aquí el niño abstrae las características de una combinación particular para encontrar las regularidades semánticas y sintácticas que aplica entonces a series completas de palabras. Otros niños, sin embargo, sobre todo aquellos que comienzan sus combinaciones en un periodo posterior, inician con una hipótesis categorial. Sin embargo, aun en estos casos, se trata más de una “fórmula de corto alcance” que de reglas de mayor alcance, como las del lenguaje adulto.

Para Braine (*apud.* Bloom, Lightbown y Hood, 1980), el niño basa el alcance de sus fórmulas tempranas en categorías semánticas construidas personalmente, tales como “tamaño”, “consumo oral” y otras. Posteriormente, el niño generaliza la fórmula hacia categorías semánticas y sintácticas más amplias. Para Bowerman, en cambio, el niño aprende las palabras relacionales y los verbos usados por el adulto individualmente. De tal forma, más que una fórmula, se trata de una imitación del orden y combinaciones que el niño extrae del *input*.

En el mismo sentido, para Tomasello, el orden de palabras podrá ser considerado como un recurso sintáctico para el niño cuando éste lo usa de manera contrastante. Antes de ello, el niño simplemente adopta el orden de palabras que oye en el lenguaje adulto. Es importante por tanto distinguir que durante las etapas tempranas de desarrollo, la combinación de palabras expresan significados más complejos pero no es posible afirmar que se construyen a partir de recursos sintácticos productivos. A esto Tomasello llama la hipótesis de la isla verbal, en donde los verbos e ítems relacionales forman en las etapas más tempranas de su desarrollo una isla individual de organización. Así, el desarrollo se inicia con el aprendizaje de los argumentos y marcas sintácticas de cada verbo de manera independiente, de tal forma que estos argumentos y marcas sintácticas no se generalizan inmediatamente hacia otros verbos de la misma serie ya adquiridos. Esto se debe a que el niño no cuenta aún con

las categorías o reglas adultas, no tiene aún ninguna noción de clase de palabra o verbo que pudiera soportar generalizaciones a través de los verbos. Lo que el niño tiene es un conocimiento de tipos específicos de evento y palabras para indicarlos, así como el conocimiento de los roles desempeñados por varias entidades involucradas en estos eventos específicos, junto con esquemas sintácticos para indicarlos.

A partir de los trabajos de Braine y Bowerman se puede asumir que en las etapas más tempranas del desarrollo, los esquemas sintácticos son léxicamente específicos, es decir, utilizados sólo para algunos ítems léxicos, y que es en etapas posteriores cuando éstos son descontextualizados hacia otros términos predicativos (Tomasello 1991, p. 23).

3.3.4. Las diferencias individuales.

La contradicción que establecen las evidencias resaltadas por la postura cognitivista sobre el uso temprano de categorías lingüísticas y por la postura socio-constructivista sobre la incorporación léxica a través de operaciones sincréticas en relación con situaciones concretas de uso podría resolverse a partir de las investigaciones que señalan diferencias individuales importantes en el desarrollo lingüístico del niño, así como diversas estrategias aplicadas en diferentes momentos y sobre distintas zonas del sistema lingüístico por parte de los niños (Bates *et al.* 1995; Nelson 1985).

La propuesta de las homologías locales de Bates *et al.* señala la existencia de una interacción e interrelación tanto entre los niveles internos del lenguaje como entre el lenguaje mismo y otros dominios. Esta propuesta se define frente a la hipótesis innatista, que afirma que el conocimiento lingüístico es modular y que no existe ningún contacto o interacción entre los distintos módulos del lenguaje, ni entre los distintos dominios del conocimiento con el dominio lingüístico. Vista así, la capacidad lingüística es en verdad un

asunto de *todo o nada*, algo que sólo se puede tener no parcial sino enteramente (Toulmin 1971, p. 373) y cuyo desarrollo es independiente de otros dominios, gracias a que tiene bases fisiológicas también específicas y unitarias (Toulmin 1971, p. 373).

Bates *et al.*, en cambio, ofrecen una visión sobre la capacidad lingüística como una interrelación de capacidades (Toulmin 1971, p. 373) tanto internas como externas al lenguaje. Esta perspectiva parte de evidencias que indican diferencias individuales en el desarrollo lingüístico temprano del niño tan sistemáticas y grandes que resultaría difícil dar cuenta de ellas a partir de factores tales como la maduración o el medio del niño (Bates *et al.* 1995, p. 149). La explicación requiere en verdad de la combinación de múltiples factores.

Así, para Bates *et al.* existe una amplia correlación entre dominios específicos. El desarrollo léxico temprano, por ejemplo, está fuertemente asociado con el desarrollo de construcciones gramaticales. Asimismo, la aparición y desarrollo de gestos significantes está relacionado con el desarrollo de ítems léxicos y su combinación está vinculada también con el dominio gramatical.

Además de estas correlaciones, Bates *et al.* observaron diferencias sistemáticas en la preferencia hacia las estrategias o mecanismos que los niños aplican a través de los módulos. Así, los niños que se denominan “analíticos” aplican mecanismos que descomponen la información y la reorganizan dentro del sistema, mientras que los niños que se identifican como “sintéticos” o pragmáticos, prefieren la imitación como mecanismo para la elaboración de su sistema. En este sentido, lo que encontramos es niños que atienden a factores distintos del hecho lingüístico y que estos mecanismos permean los diferentes dominios involucrados en la adquisición y uso del sistema lingüístico.

La importancia de esta propuesta está en que permite explicar la gran diferencia de tipos de palabras registradas por las distintas líneas de investigación. Los niños con una estrategia analítica tenderían a adquirir y usar sus entradas léxicas de manera categorial desde etapas mucho más tempranas, mientras que los niños sintéticos basarían gran parte de su crecimiento sobre una estrategia más bien pragmática, estableciendo relaciones muy estrictas entre ítems y contextos de interacción.

4. Conclusiones a la discusión general.

He repasado hasta aquí algunos de los puntos de vista teóricos generales sobre los procesos y fenómenos involucrados en las etapas tempranas de desarrollo léxico en el niño. Por un lado, Clark, Nelson, Slobin y Bowerman, entre otros autores, han atendido con especial interés aquellos esquemas o categorizaciones que el niño realiza sobre el *input* y su contexto. De estos estudios se desprende la idea de un sujeto que no está pasivo frente a su objeto de conocimiento, sino que realiza constantes suposiciones sistemáticas que pone a prueba y reafirma en algunos casos o abandona, en otros, a favor de hipótesis basadas en información más reciente.

Esta visión de corte piagetiana ha sido fuertemente cuestionada por algunos investigadores como Lemos, Snow y Tomasello, que ven al lenguaje no sólo como un sistema puramente abstracto y arbitrario de signos, sino también como una vía a través de la cual el sujeto logra influenciar la conducta de su interlocutor, de tal modo que el factor de la interacción social y lingüística no debe ser ignorado. De estas perspectivas aparentemente irreconciliables se ha ido formando una postura capaz de comprender los factores identificados en el proceso adquisitivo. Algunos autores (Behrend 1995; Barret 1995), reconocen ya la existencia de diversos procesos involucrados en el crecimiento lingüístico.

Esta visión multifactorial es pues una respuesta a la diversidad de agentes involucrados en el proceso adquisitivo de una lengua que no hace sino dar muestra de la complejidad del problema a resolver.

2a. parte: La Locación.

5. El dominio semántico de la locación.

Una vez revisado el debate en sus términos más generales, abrimos aquí un espacio para discutir algunos de los conceptos más relevantes con respecto al dominio de la locación.

Las características del dominio semántico de la locación han hecho de éste un tema de trabajo muy atractivo en la adquisición del lenguaje. El espacio "ocupa un lugar privilegiado en el lenguaje y en el sistema cognitivo. Las metáforas espaciales 'permean' el lenguaje... éstas son necesarias en la conceptualización de varios dominios semánticos, en particular de los dominios abstractos" (Herskovits 1986, p. 1). Estas penetraciones se explican gracias a que "las expresiones espaciales son más básicas, gramatical y semánticamente, que los diversos tipos de expresiones no espaciales" (Lyons 1980, p. 652). Muchas de las expresiones del dominio semántico de la temporalidad, por ejemplo, "derivan claramente de expresiones locativas" (Lyons 1980, p. 651). Así, apunta Lyons, existe una "relación directa entre la lejanía temporal y espacial desde el punto deíctico cero del aquí y el ahora" (Lyons 1980, p. 652).

A su vez, los aspectos de la *comparación y oposición* (Lyons 1980, p. 653) contienen también una base espacial. Expresiones tales como *Juan es un gran hombre o la justicia está por encima de todo* denotan nociones que claramente derivan de atribuciones y comparaciones locativas. Las expresiones locativas conforman entonces un nivel básico de conceptualización, aplicado a la orientación, localización, locomoción y comparación de atributos meramente físicos de los objetos del mundo exterior, el cual desempeña un

importante papel en el desarrollo conceptual de otros dominios semánticos más abstractos, como la temporalidad, la oposición y la comparación.

Pero la centralidad del campo semántico de la locación ha sido abordada no sólo desde la perspectiva de su función fundamental al interior de los sistemas lingüísticos, sino además con base en el temprano desarrollo lingüístico que presenta en el curso de la adquisición del lenguaje. El espacio es una de las preocupaciones y ocupaciones más importantes y tempranas del niño. Primero con la visión y más tarde por medio de la acción, el niño inicia la exploración de las propiedades del espacio desde las etapas más tempranas de su desarrollo. Pasados los 12 o 13 meses de edad, el niño comenzará a hablar del espacio, siendo este dominio uno de los que inician su desarrollo más tempranamente (Bowerman 1985, p. 385).

5.1. La escena locativa.

Leonard Talmy (1985) realiza un análisis sobre algunos de los patrones existentes en las lenguas del mundo sobre las diferentes maneras de organizar el espacio semántico al interior de sus componentes léxicos y de sus estructuras gramaticales. En este trabajo tipológico Talmy establece los componentes locativos básicos presentes en cualquier escena locativa. De este análisis se desprende que la relación locativa se establece siempre que un objeto se localiza o desplaza en relación con otro objeto en el espacio. Este tipo de relación conlleva inherentemente cuatro componentes básicos:

- a) **El factor de la dinamicidad.** A partir de este factor, las escenas locativas pueden ser estáticas (cuando la figura no observa ningún movimiento) o dinámicas (cuando la figura observa algún movimiento).
- b) **La figura de la escena.** Es el objeto que se ubica o se desplaza en el espacio
- c) **El fondo de la escena.** Se trata del objeto que sirve como punto de referencia para la ubicación o desplazamiento de la figura.

d) **La dirección de la escena.** Se refiere a la orientación estática o la ruta que presenta la figura en relación con la figura.

Adicionalmente a estos cuatro componentes básicos, pueden estar presentes otros dos factores, el **modo**, que especifica la naturaleza de la relación o el movimiento de la figura en relación con el fondo; y la **causa**, que provoca la relación o el movimiento de la escena.

Aquí algunos ejemplos:

Ejemplo de relación locativa estática

Emilio 8a (2;02;20)

(Emilio en su casa. El encuestador y Emilio juegan con el tapiz del cuarto)

Enc- ¿Dónde está el foco? (se refiere a ciertos faroles del tapiz de la pared)
a ver,

¿Dónde está el foco?

Emi- A llá dadiba (señalando un farol en la parte superior de la pared)

Enc- Hasta arriba

Emi- Adiba la
foco la (señalando)

En este ejemplo se observa una relación locativa entre dos entidades de naturaleza estática.

“El foco” es la **figura** de la escena, que se ubica en relación con la vertical de los interlocutores (en este caso, el **fondo** de la relación). La **dirección** de la escena es la parte superior de la vertical y, dado que no hay presencia de movimiento, el factor de la modalidad o la causalidad de la relación no está presente.

Ejemplo de relación locativa dinámica

Emilio (3;01;00)

(El encuestador saca unos limones de una bolsa)

Enc- ¿Qué hago?

Emi- Sacad limones

En este ejemplo, en cambio, la **figura** de la escena (los limones) son desplazados (**escena dinámica**), o mejor dicho, extraídos (**dirección** de la figura) de una bolsa (el contenedor es en este caso el **fondo** de la relación locativa). Del mismo modo, no se trata de un

movimiento accidental o espontáneo, sino que existe una evidente manipulación de un agente externo a la figura (**la agentividad** de la escena).

La atención de estos componentes de la escena locativa es la base sobre la que descansa buena parte del presente análisis, de ahí su relevancia en este trabajo.

6. Verticalidad e inclusión: dos variantes de codificación para una relación locativa.

La relevancia de este trabajo de Talmy (1985) radica también en las posibilidades de analizar el modo en que cada lengua distribuye el espacio semántico al interior de sus componentes léxicos y de sus estructuras gramaticales. A partir de este examen, es posible establecer el patrón de lexicalización de los formantes del evento locativo que presenta el español dentro de sus verbos más característicos, o sea, “aquellas expresiones frecuentes, que cubren un rango amplio de nociones semánticas y que se localizan en el discurso coloquial” (Talmy 1985, p. 62)¹.

Según este análisis, los verbos locativos del español tendencialmente expresan el movimiento y la dirección de éste en la escena, mientras que otros componentes locativos (como el modo o la causa) se expresan de manera independiente. (por ejemplo, la roca *bajó* -resbalando, rodando, rebotando- por la colina).

En el caso concreto de los dominios locativos de la inclusión y la verticalidad, esta tipología está representada por ítems como *meter/entrar*, *sacar/salir* y *subir/bajar*. En estos casos decimos que el verbo lexicaliza la dirección, ya que incorpora en un solo morfema el movimiento y la dirección del mismo.

¹ Entendiendo por lexicalización la inclusión de uno o más componentes del evento locativo (como la figura, el modo o la dirección de la escena) en un morfema particular.

Ahora bien, frente a este fenómeno tipológico que coloca al español como una lengua que lexicaliza el movimiento y la dirección en sus verbos de movimiento más característicos, la existencia de variantes de codificación para estos mismos eventos locativos muestra que en el discurso adulto dirigido al niño existen para ellos distintas alternativas de codificación; una versión lexicalizada y una versión analítica:

Noción locativa de inclusión:

Versión lexicalizada	Versión analítica
Meter	Poner adentro
Entrar	Ir adentro
Sacar	Poner afuera
Salir	Ir afuera

Noción locativa de verticalidad:

Versión lexicalizada	Versión analítica
Subir	Poner/Ir arriba
Bajar	Poner/Ir abajo

El cuadro muestra en la columna izquierda la versión lexicalizada y en la columna derecha la correspondiente versión analítica del evento de movimiento. Como se puede observar, la versión lexicalizada incorpora en la raíz verbal el hecho del movimiento y la dirección de éste. La versión analítica, en cambio, segmenta la acción en dos componentes independientes, el hecho del movimiento (*poner; ir*) y su dirección (*arriba; abajo; adentro; afuera*).

6.1. Dos parámetros de marcación de la agentividad.

Además de esta abundancia de opciones léxicas, el niño que adquiere español se enfrenta a diferentes parámetros de marcación del tipo de agentividad en cada una de estas nociones locativas. Por un lado, en el dominio de la verticalidad, tenemos un parámetro que

podríamos llamar **bipolar**, pues una misma raíz verbal es capaz de expresar dos variantes agentivas. Si bien es cierto que los ítems *subir* y *bajar* expresan inherentemente el hecho del movimiento y la dirección de éste, también son capaces de indicar dos variantes de agentividad: autoagentividad (por ejemplo, “María subió/bajó a la planta baja”) y agentividad (por ejemplo, “Juan, sube/baja esos libros a tu cuarto”).

El patrón para el dominio de la inclusión es en cambio **unipolar**, es decir, cada raíz expresa inherentemente sólo una de estas variantes de agentividad: autoagentividad (por ejemplo, “María entra/sale al/del edificio”) o agentividad (por ejemplo, “Juan, mete/saca esos libros a/de tu cuarto”). Así, mientras que para la noción de verticalidad el español no hace ninguna distinción formal entre estas variantes de agentividad, sí la hace en el caso de la inclusión.

Algunas de estas características inherentes se pueden cambiar con marcas gramaticales externas al verbo: *meter* autoagentivo (por ejemplo, “¿Y Juan? -Ya se **metió** a su casa”), *sacar* autoagentivo (por ejemplo, “¡Niño, **sáquese** de aquí!”).

El problema de estas marcas externas al verbo es que no producen en realidad ítems equivalentes (no es lo mismo *entrar* que *meterse* o *salir* que *sacarse*).

6.2. La ruta orientada explícita.

Junto a las variantes de codificación analítica o lexicalizada para expresar estos eventos locativos y los distintos parámetros formales para expresar diferencias de agentividad de la acción, el español también suele combinar ambos ítems léxicos para formar expresiones con ruta orientada explícita: *subir arriba*, *bajar abajo*, *entrar adentro* y *salir afuera*. Estas construcciones han sido consideradas pleonásticas, pues el adverbio repite el significado direccional expresado en el verbo (González 1997, pp. 123-124). Sin embargo, en ciertos

contextos en que la meta gana prominencia, “el uso aprueba, y aun a veces reclama, este género de pleonismo” (González 1997, p. 124).

De manera general, el uso de esta fórmula de verbo de movimiento y el adverbio direccional resulta redundante en aquellas expresiones de carácter imperfectivo y en aquellas en que la precisión de la meta no es necesaria.

1) Subía (*arriba) y bajaba (*abajo) sin cesar.

2) Me has tenido entrando (*adentro) y saliendo (*afuera) todo el día.

Como es posible observar en (1) y (2), el uso de la fórmula es incorrecto si la oración expresa únicamente el movimiento como tal, es decir, una actividad, sin meta definida.

Sin embargo, no ocurre así en aquellos contextos en que la meta gana prominencia, en donde los adverbios *arriba*, *abajo*, *adentro* y *afuera* “representan esquemáticamente un espacio con el que se asocian convencionalmente” y ponen de relieve “la oposición polar existente entre la ubicación interior/exterior, superior/inferior, con respecto a un espacio específico” (González 1997, pp. 125 y 126):

3) **Súbete allá arriba** y dime si ves algo.

4) ¡Niño! **¡Métase para adentro** ahora mismo!

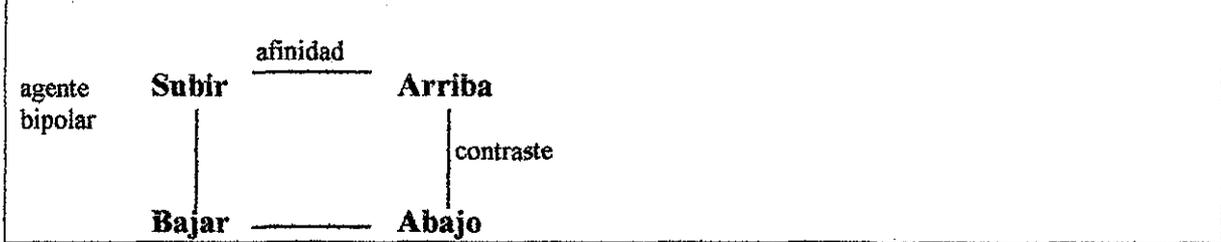
En (3) y (4) el contexto de la oración delimita el fin del movimiento, el cual está asociado convencionalmente con un espacio consabido por ambos interlocutores, por lo que la fórmula no es pleonástica.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

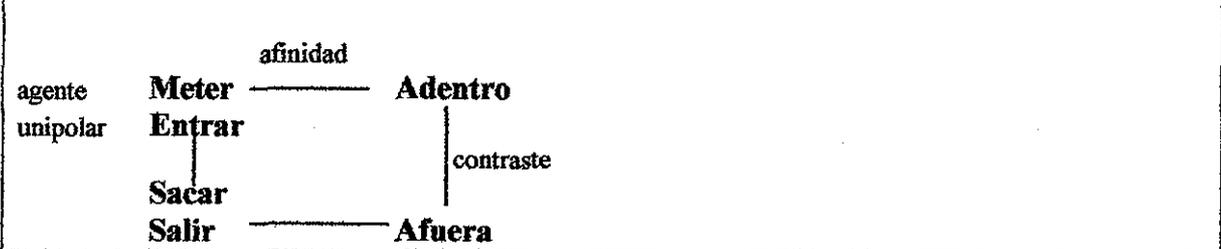
6.3. El sistema de relaciones semánticas de la verticalidad y la inclusión.

Adicionalmente a estos aspectos formales, los ítems léxicos de la verticalidad, por un lado, y de la inclusión, por el otro, forman cada uno un sistema semántico que está determinado por el contraste y la afinidad de la dirección del movimiento.

Cuadro 1: Los ítems de la verticalidad



Cuadro 2: Los ítems de la inclusión



Estos cuadros muestran las relaciones semánticas de contraste y afinidad entre los ítems que designan las nociones de la verticalidad y la inclusión en el sistema adulto. Las relaciones de afinidad están conformadas por ítems que designan la misma dirección del movimiento (*meter-adentro; entrar-adentro; sacar-afuera; salir-afuera; subir-arriba; bajar-abajo*). Asimismo, el contraste está definido de acuerdo a los ítems que designan direcciones contrarias del movimiento (*meter-sacar; entrar-salir; adentro-afuera; subir-bajar; arriba-abajo*).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

7. El debate sobre el desarrollo léxico del dominio locativo.

7.1. El factor cognitivo.

La prioridad del desarrollo no lingüístico del entendimiento espacial sobre la adquisición del lenguaje espacial ha sido uno de los argumentos de la tesis cognitivista sobre el que se ha fundamentado la explicación de cómo el niño logra analizar los eventos y las relaciones locativas complejas, para proyectarlas sobre un grupo discreto de ítems espaciales categorizados.

Desde esta perspectiva, los significados que los niños asignan a las palabras espaciales son un reflejo de conceptos espaciales que se desarrollan de manera independiente al lenguaje y cuyo crecimiento está guiado por su percepción y exploración de las propiedades del mundo que les rodean (Bowerman 1995, p. 386). Esta alternativa de explicación tiene, como ya indiqué, al menos dos vertientes. La hipótesis cognitiva “fuerte”, para la cual el desarrollo cognitivo guía y precede al crecimiento lingüístico, por lo que es en sí suficiente para explicarlo; y la hipótesis cognitiva “débil”, según la cual el desarrollo cognitivo explica sólo en parte la adquisición del lenguaje.

Como parte de aquella postura, Clark ha propuesto una explicación de la adquisición léxica a partir de dos principios pragmáticos: convencionalidad y contraste. El primero permite a los hablantes un acuerdo sobre qué ítems expresan qué significados. El segundo se sustenta sobre la base de que los hablantes esperan que diferencias en el ítem impliquen una diferencia en el significado (Clark 1995, p. 394). Estos principios, aunados al desarrollo cognitivo del espacio, que tiene lugar a partir de la percepción e interacción del niño sobre el mundo, guían el desarrollo léxico locativo del niño. En este sentido, el niño busca en el *input* los ítems para expresar las nociones locativas que ha construido, guiado por los principios de convencionalidad y contraste entre los ítems y significados.

De manera similar, aunque partiendo de un análisis basado en la idea de Nelson de que es el uso lingüístico el que guía el desarrollo de relaciones taxonómicas, pues guía la comparación de conceptos y determina qué relaciones se abstraen, Loekie Elbers, *et al.* (1993), proponen que las relaciones entre las palabras en el léxico mental se desarrollan con base en un “uso lingüístico *contrastivo*”, el cual se sostiene, a su vez, sobre la base de ciertos Principios Pragmáticos de Uso Contrastivo (*Pragmatic Principle of Contrastive Usage*), formulado como sigue: Los ítems que son usados contrastantemente son también similares en significado (Elbers 1993).

Aplicado al léxico, este principio predice que las palabras usadas contrastantemente tenderán a ser coordinadas, pues comparten información semántica. Este principio se encuentra en la interacción lingüística, particularmente en aquellos contextos en que el uso implica diferencia o similitud.

Como sea que se vea, desde esta perspectiva las palabras no entran de manera aislada y con un significado propio (que no depende del significado de otros signos), sino como parte de una red que el niño va tejiendo a partir del contraste formal o semántico. Con la adquisición de nuevas palabras el niño debe elaborar, subdividir y reorganizar dominios semánticos, conforme van entrando palabras subordinadas y superordenadas. De ser esto cierto, el sistema de palabras que designan las nociones locativas que aquí analizo (verticalidad e inclusión), tendrían que ser adquiridas como ítems relacionados, ya sea contrastivamente (*subir-bajar; arriba-abajo; entrar-salir; meter-sacar; adentro-afuera*), o bien, como complementos semánticos en enunciados con prominencia de la meta (*subir arriba, bajar abajo, entrar-meter adentro, salir-sacar afuera*).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

7.2. El factor de la especificidad lingüística.

Aparte de estos aspectos, la idea de Bowerman sobre la importancia del sistema lingüístico en el desarrollo lingüístico del niño aporta consideraciones relevantes a este estudio. El niño que ha comenzado a participar lingüísticamente en escenas concretas de interacción y que ha comenzado a construir sus conceptos sobre el espacio, también deberá observar el modo en que el español organiza sus ítems para designar estos dominios. Como ya se ha señalado, el español tiene al menos dos variantes formales para designar una misma relación locativa en el dominio de la verticalidad y la inclusión. Además, se ha descrito cómo es que existen diferentes parámetros de marcación de la agentividad en ambas nociones. Un parámetro bipolar, en el que no se hace ninguna distinción formal entre cada variante agentiva, y un parámetro unipolar, que distingue con raíces verbales específicas cada variante. La interrogante aquí es si realmente estas características (variantes de codificación y variantes de parámetros de marcación) provocan diferencias en las vías de adquisición de cada una de estas nociones locativas.

7.3. El factor social.

Como también ya se ha señalado, para la postura socioconstructivista, el niño no se encara sólo ante el objeto de conocimiento (digamos, un sistema abstracto de signos), sino que entre él y este objeto media el adulto, y es a partir de esta intermediación que el niño construye sus conceptos. Por ello, desde esta perspectiva se espera la documentación de producciones lingüísticas del niño fuertemente ligadas a un contexto concreto de interacción, pues en estos casos, encontramos que el niño usa ítems lingüísticos no analizados en contextos específicos de interacción con el adulto. A partir de este momento, el niño INICIA un proceso de recontextualización en donde el ítem comienza a ser usado

en contextos que se diferencian en uno o más aspectos de la escena original. En este sentido, el niño comienza su actividad lingüística “incorporando” la producción del adulto en un contexto dado de interacción. La subsecuente apertura en el uso de esta forma es el inicio del análisis del ítem por parte del niño (Carneiro 1985, p. 39) Así, “si el inicio de la participación verbal del niño en las diferentes actividades conjuntas se caracteriza por la “incorporación” de material lingüístico, proveído por el interlocutor a sus actividades motoras” (Carneiro 1985, p. 36), entonces, las primeras producciones de ítems locativos del niño ocurren de hecho antes de la construcción de la noción que designa. Es decir, el ítem *arriba* será incorporado al discurso del niño estrechamente ligado a un contexto de interacción, de manera que, incluso antes de concebir la noción de verticalidad el niño comienza la construcción de este concepto a partir de una relación sincrética entre el ítem y un contexto de uso bien específico. Conforme avanza el desarrollo, el niño recontextualiza el ítem y comienza el análisis de sus rasgos hasta alcanzar la noción adulta de la verticalidad. De la misma manera, según han señalado Ninio & Snow, los ítems más tempranos inician su desarrollo por rutas independientes. Cada forma, al estar ligada a un contexto concreto de interacción, tiene su propio significado y no se relaciona con ninguna otra. Conforme avanza el crecimiento lingüístico, los ítems se van conformando en un sistema de contrastes y similitudes formales y semánticas. Así, en el caso de los sistemas de ítems del dominio de la verticalidad (*arriba, abajo, subir y bajar*) e inclusión (*adentro, afuera, meter, entrar, sacar y salir*) entrarían cada uno por vías independientes, ligados a contextos concretos, para posteriormente, por medio de su recontextualización, formar una red de significación de contrastes y afinidades conceptuales.

7.4. El factor de las diferencias individuales.

Si bien es cierto que los factores pragmático-sociales, cognitivos y de sistema lingüístico están involucrados directamente con el desarrollo, aun es importante considerar que las estrategias usadas por los niños pueden variar considerablemente. Por un lado, la estrategia pragmática privilegia la imitación y reproducción de fórmulas para incorporar fragmentos del discurso adulto al propio discurso. Esta estrategia le permite al niño identificar ciertos patrones de interacción a través de los cuales logra comunicarse. Por otro lado, la estrategia analítica está más abocada a la sistematización y categorización de los ítems incorporados al discurso. En este caso, los errores cometidos por el niño representan una evidencia muy valiosa para comprender la naturaleza de las operaciones formales que éste aplica sobre el *input* lingüístico.

8. Problemas del examen.

La presente investigación gira en torno a algunos de los aspectos ya revisados sobre la incorporación y desarrollo de los ítems léxicos que forman en el *input* lingüístico un sistema de codificaciones alternativas y complementarias para el dominio semántico de la verticalidad (*subir, arriba, bajar, abajo*), por un lado, y de la inclusión (*meter, entrar, adentro, sacar, salir, afuera*), por el otro:

En primer término, el trabajo plantea un examen sobre el grado de vinculación de los ítems con situaciones concretas de interacción. De este modo, se observarán las características de los usos más tempranos de los ítems a fin de establecer si se trata de un uso flexible del ítem, es decir, un uso que abarca diferentes situaciones de interacción, o bien se trata de un uso ligado a situaciones de interacción social y discursiva.

Para ello, es indispensable una observación detallada del uso de estos ítems en contextos concretos de interacción, para determinar sus características locativas, así como sus similitudes y diferencias.

En segundo lugar, se examinarán las conexiones semánticas entre los ítems léxicos. Esta observación arrojará datos sobre el grado de aislamiento semántico de los ítems al momento de entrar al discurso del niño, a fin de advertir sobre el modo en que se incorporan al discurso del niño.

Al respecto, es importante destacar que las conexiones entre los distintos ítems léxicos pueden manifestarse de diversas maneras. Por un lado, quizá la vinculación más evidente sea el uso de la fórmula con ruta orientada explícita. En estos casos (*subir arriba, bajar abajo, meter-entrar adentro, sacar-salir afuera*) la descomposición del evento en dos fases o componentes deja ver una relación semántica de complementariedad. Otra conexión también bastante evidente es el uso contrastante de los ítems. Oraciones como “Yo estoy arriba y tú estás abajo”, por ejemplo, indican que el niño ha incluido los ítems sobre una base semántica común a partir del cual se define su contenido de contrarios direccionales.

Aunado a estas vinculaciones más o menos evidentes, es posible esperar también otras menos explícitas. Aquí los contextos concretos de interacción juegan un papel relevante, pues en estos casos, los ítems léxicos no se vinculan directamente, sino a través de situaciones de uso, focalizando uno o más de los componentes de la escena locativa, como la figura, el fondo, o la naturaleza de su dinamicidad.

Un tercer aspecto que será abordado en este trabajo es el que se refiere al impacto, si es que hay alguno, que tiene sobre la adquisición de estos sistemas el hecho de los diferentes parámetros formales para expresarlos. En este caso, la idea de Bowerman de que diversos sistemas lingüísticos originan diferencias específicas en el desarrollo lingüístico se retoman

en este trabajo para revisar el impacto en la adquisición de dos parámetros distintos para expresar la agentividad lexicalizada en los verbos.

De este problema, es importante destacar que las estrategias unipolar y bipolar plantean al niño una dificultad adicional, pues éste deberá reconocerlas y distinguirlas. Al respecto es posible que, en cierto momento de su desarrollo, el niño, por un lado, tenga problemas para distinguir los ítems de la estrategia bipolar (*subir; bajar*) y por otro, use indistintamente el ítem de la estrategia unipolar para ambos tipos de agentividad (*meter-entrar; sacar-salir*) o bien, intente plantear una distinción formal, a fin de unificar ambas estrategias (*subir-bajar*, para movimientos autoagentivos y *arriba-abajo* para movimientos agentivos).

Por último, el trabajo analizará las posibles diferencias individuales en el proceso adquisitivo de la lengua. En específico, intentará dar cuenta de las estrategias más comunes en los niños para incorporar y relacionar los ítems léxicos en cuestión.

Para ello, será necesario observar en el uso de los ítems una preferencia por una de las estrategias ya mencionadas (estrategia sincrética o analítica). En el primer caso, el niño preferirá la imitación y establecimiento de relaciones sincréticas entre el ítem y la situación de uso como estrategia de incorporación léxica. En el segundo caso, la preferencia será por el análisis de los componentes de la escena relacionada con el ítem incorporado para establecer rápidamente conexiones que le permitan un uso más flexible.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO II

Las vías de la incorporación léxica

1. Introducción: dos posturas teóricas.

Como ya se indicó, la *incorporación léxica* designa el proceso a través del cual el niño adquiere nuevas palabras. La entrada de una forma nueva al discurso del niño es una operación que comienza muy temprano en la vida del individuo y que se mantiene de una u otra forma a lo largo de toda su vida.

Según también ya se mencionó, uno de los debates en torno a los rasgos que guían la incorporación léxica durante las etapas más tempranas de la adquisición del lenguaje radica en el peso específico que se le da, por un lado, al papel que juega el niño en la construcción del sistema a partir de su propio acercamiento al objeto de conocimiento y, por el otro, al papel de los contextos de interacción a través de los cuales el niño entra en contacto con el sistema lingüístico que ulteriormente adquirirá.

Alrededor de la primera de estas posiciones, a la que llamaré *teoría de la cognición lingüística*, se reúne una gama más o menos amplia de posiciones teóricas que difieren en muchos de sus postulados y predicciones particulares, pero que coinciden en resaltar el papel del desarrollo conceptual y el contacto directo del niño con su objeto de conocimiento

(el lenguaje) como motor fundamental del desarrollo lingüístico en general, y de la incorporación léxica en particular.

La teoría de la especificidad lingüística de Bowerman (1985, 1996) y Choi (1991) ve el problema de la incorporación léxica desde una perspectiva “de la cognición lingüística”, que concibe al proceso de adquirir una lengua como un fenómeno que responde o se explica a partir de la construcción, distinción y clasificación gradual de las categorías lingüísticas presentes en el esquema semántico del sistema en proceso de ser incorporado y extraídos o reconocidos a partir de su interacción directa con él. El orden de este reconocimiento gradual de las categorías está guiado, por un lado, por el desarrollo cognitivo, y por el otro, por la naturaleza misma del sistema lingüístico en proceso de ser adquirido. En este sentido, conforme se desarrollan sus habilidades cognitivas, éstas le permiten al niño ir acercándose al sistema lingüístico por aquellas zonas más sobresalientes o menos marcadas, pues éstas son las que implican los menores grados de complejidad a la mente del niño, que apenas comienza a construir su propio sistema.

Frente a esta postura cognitivista, otra posición de la incorporación, más abocada al papel de la interacción en el proceso de incorporar un ítem nuevo al discurso (Tomasello 1991, 1995, 1997, 1999, 2000^a, 2000b, 2001; Ninio & Snow 1996, Ninio 1999), se sustenta sobre la base de que la incorporación está íntimamente relacionada con patrones discursivos que ocurren en situaciones concretas, establecidas a través de la interacción social del niño con los adultos interlocutores. Así, desde esta postura de corte “socioconstructivista” la explicación sobre el proceso de incorporación léxica debe buscarse en los aspectos discursivos y en factores de interacción social, tales como la atención conjunta (Tomasello 1999), que se establecen durante el desarrollo cognitivo, lingüístico y social del niño, a través de las cuales éste logra establecer una relación entre una forma léxica y un contexto

de uso, el cual se encuentra inherentemente vinculado con prácticas discursivas habituales en su interacción social y lingüística con sus interlocutores.

1.1. En torno a la naturaleza de los ítems más tempranos.

La solución a este debate sobre la incorporación léxica puede buscarse en el análisis de la naturaleza de las primeras producciones espontáneas en el discurso infantil. Desde el punto de vista del cognitivismo lingüístico, esperaríamos evidencias de que la incorporación de ítems léxicos está impulsada por la construcción de esquemas y generalizaciones por parte del niño a partir de su contacto directo con el sistema; es decir, esperaríamos encontrar un patrón de acceso a partir del análisis de alguna característica regular reconocible y generalizable; cabría entonces anticipar datos de que el niño es sensible a las zonas más simples, regulares y accesibles (cognitiva y sistémicamente hablando) del sistema que está en vías de adquirir, por lo que se espera que comience por usos centrales del modelo del signo para incorporar más tarde otras acepciones más bien periféricas o marginales.

Así, la perspectiva de la cognición lingüística esperaría encontrar señales de que el niño analiza el sistema y organiza de algún modo el acceso de nuevos ítems al discurso a partir de un orden conceptual de lo más general o regular hacia lo más particular o marcado. Esta guía cognitiva de la incorporación a partir de la divergencia de accesibilidad de las diversas zonas del modelo permite prever pues la incorporación temprana de ítems con una extensión más o menos amplia, fundamentada en el análisis de sus componentes morfológicos y semánticos mínimos y/o básicos.

Frente a estas expectativas, la posición socioconstructivista incluye además de esta posibilidad, incorporaciones más bien azarosas, es decir, que no corresponden precisamente a las zonas más accesibles o menos marcadas del ítem, sino que proviene directamente de

contextos particulares de interacción. En este sentido, se trata de ítems que entran al discurso muy probablemente subextendidos y no analizados, como reflejo de patrones discursivos observados a lo largo de distintos contextos de interacción social, muchas veces incluso rutinarios.

Esta perspectiva sociointeraccionista de la incorporación léxica permite predecir la entrada de ítems regulares, es decir, de acuerdo con las zonas más accesibles y menos marcadas del sistema, al mismo tiempo que ítems que entran a partir de usos marginales del sistema, pues el tipo de ítem que accede al discurso depende de que esté presente en los patrones de interlocución, y no de la centralidad o superficialidad del ítem con respecto al sistema.

Así, esta propuesta percibe el proceso de la incorporación como un fenómeno eminentemente interactivo. Desde esta perspectiva, la capacidad del niño de clasificar y construir esquemas semánticos no se enfrenta sola ni previamente a un sistema ya conformado, sino a partir de diversas prácticas discursivas y sociales recurrentes, presentes en la interacción con sus interlocutores y sometidas a su vez al trabajo cognitivo del niño.

1.2. Análisis del modelo.

De esta manera, a fin de buscar estas evidencias hacia una u otra dirección teórica, resulta fundamental definir previamente los rasgos semánticos inherentes o menos marcados de los ítems que hemos previsto analizar para el desarrollo de este trabajo.

Como ya se ha mencionado en la presentación, el grupo de ítems que fueron analizados está formado por dos verbos (*subir, bajar*) y dos adverbios (*arriba, abajo*) del dominio semántico de la verticalidad y 4 verbos (*entrar, salir, meter, sacar*) y dos adverbios (*adentro, afuera*) del dominio de la inclusión.



Es preciso recordar aquí que, con base en el trabajo de Talmy (1985) sobre los patrones de lexicalización, se puede establecer que *subir* y *bajar* expresan inherentemente el movimiento, ya sea agentivo o autoagentivo, de una figura (animada o inanimada) con una dirección determinada en la vertical (superior e inferior con respecto a un punto de referencia determinado, respectivamente):

- Ej. - Juan subió/bajó los libros al/del estante (agentivo)
- Juan subió/bajó a/de la azotea (autoagentivo)

Arriba y *abajo*, en cambio, expresan específicamente la dirección en la vertical, es decir, sólo el rasgo superior o inferior de la vertical con respecto a un punto de referencia establecido; no existe en estos elementos ningún rasgo eventivo, tales como movimiento o agentividad.

- Ej. - Juan vio que no había nada arriba/abajo de la mesa (ubicación vertical).

En el caso de los ítems del dominio de la inclusión su descripción es un tanto más compleja, pues los pares verbales distinguen inherentemente el tipo de agentividad que expresan (estrategia unipolar); mientras que *meter* y *sacar* expresan un desplazamiento causativo, en *entrar* y *salir* el movimiento no está causado por ningún agente externo a la figura, sino que es autoagentivo. En todos estos casos la dirección está lexicalizada en la forma verbal:

- Ej. Juan entró/salió a/de la tienda (autoagentivo)
Juan metió/sacó la billetera a/de la caja (agentivo)

Por otra parte, el par de adverbios, al igual que su contraparte en el dominio de la verticalidad, expresan tan sólo la dirección de la relación de inclusión.

- Ej. - Juan vio que no había nada adentro/afuera del cajón (ubicación de la inclusión).

1.3. Algunas expectativas teóricas a la luz del análisis del modelo.

El establecimiento del significado inherente de los ítems es especialmente relevante para la postura cognitivista pues permite establecer algunas expectativas sobre la naturaleza esperable de los ítems incorporados en las etapas más tempranas del crecimiento léxico.

Con base en este análisis, la propuesta de la cognición lingüística esperaría encontrar la documentación temprana del uso de ítems con un significado cercano a su valor semántico inherente o menos marcado (*subir* y *bajar* para expresar el movimiento agentivo o autoagentivo de una figura en la vertical; *arriba* y *abajo* para indicar básicamente la ubicación de un objeto en el espacio; *meter* y *sacar* para expresar el movimiento agentivo de objetos; *entrar* y *salir* para el movimiento autoagentivo de personas; y *adentro* y *afuera* para la ubicación de un objeto en la inclusión).

Desde la perspectiva socioconstructivista, en cambio, esperaríamos encontrar al menos algunos casos de usos tempranos que corresponden a zonas alejadas del modelo del ítem, más bien vinculados con la resolución de problemas o al establecimiento de formatos habituales de interacción, como juegos u otros tipos de acciones que se repiten cotidianamente en múltiples ocasiones durante la interacción social y/o lingüística.

2. La incorporación de ítems léxicos.

El fenómeno de la incorporación y crecimiento léxico aparece en etapas posteriores a las muestras más simples de apoyo contextual y recuperación de ítems léxicos y es reconocible en la medida que se cuenta con registros espontáneos de un ítem.

En este apartado reviso entonces, con base en un *corpus* longitudinal, y a la luz de las predicciones que ofrecen los dos marcos teóricos ya expuestos, las posibles señales sobre la naturaleza semántica de las primeras producciones coherentes con las zonas más accesible

y menos marcadas en el sistema, por un lado, o bien la aparición temprana de usos de ítems que corresponden a zonas semánticamente periféricas del sistema estándar.

2.1. Resultados y discusión.

2.1.1. Contraste y coherencia de incorporaciones tempranas con respecto al modelo.

Del análisis de las primeras producciones en ambos niños se observa en primer lugar una variedad de ejemplos en los que la incorporación del ítem no corresponde con el esquema más básico o inherente en el modelo adulto.

He aquí los casos más destacables:

i. Arriba:

Esquema modelo del sistema adulto	Uso del ítem incorporado
Posición superior en la vertical	desplazamiento agentivo con dirección ascendente
(relación locativa estática).	(relación locativa dinámica)

Ejemplo 1

Arriba en Elia (1ª documentación)
uso dinámico

Elia 7 (1;10;19)

(La mamá carga a Elia y luego la deja en el piso)

Elia- **Abía**

Abía

(pidiendo que la cargue otra vez)

(...)

Mam- ¿Te bajas tantito?

(con Elia en brazos. Luego la baja)

Elia- **Adía**

ii. Abajo:

Esquema modelo del sistema adulto	Uso del ítem incorporado
Posición inferior en la vertical	Desplazamiento autoagentivo con dirección descendente
(relación locativa estática).	(relación locativa dinámica)

Ejemplo 2**“(A)bajo” en Milio (1a. documentación)****uso dinámico**

Milio 5a (1;11;15)

(Milio en el sofá con el encuestador acostado sobre sus piernas)

Enc- ¿Quieres baño adentro?

Milio- sí, baño (intentando liberar su pierna y pararse)

abaj—jo

Enc- ay, ay, ay (mientras Milio se incorpora)

Milio- bajo (mientras se incorpora)

iii. Salir:

Esquema modelo del sistema adulto	Uso del ítem incorporado
Desplazamiento autoagentivo en dirección externa	No hay relación locativa
(relación locativa dinámica).	

Ejemplo 3**Salir en Elia (1ª documentación)****uso no locativo**

Elia 12 (2;04;05)

Elia y el papá juegan con cubos de madera

Pap- Ponlos,
ponlos todos, ándale
júntalos ahí

Elia- ¿sale?

Pap- sí, ponlos ahí

iv. Sacar:

Esquema modelo del sistema adulto	Uso del ítem incorporado
Desplazamiento agentivo en dirección externa	desplazamiento autoagentivo sin dirección definida en el esquema locativo de la inclusión
(relación locativa dinámica).	(relación locativa dinámica)

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Ejemplo 4**Sacar en Milio (1ª documentación)****uso autoagente**

Milio 4b (1;11;02)

(Milio y el papá en la sala. El papá pasa rápidamente las hojas de una libreta en la cara de Milio)

Milio- Sáquedhe

Mamá- Sáquese (y Milio golpea al papá)

Pap- ¿esto? (ofreciendo y retirando la libreta)

¿esto? (y vuelve a pasar rápidamente las hojas sobre la cara de Milio)

Milio- sáquedhe (y golpea al papá)

v. Afuera:

Esquema modelo del sistema adulto	Uso del ítem incorporado
Posición externa en la inclusión	desplazamiento autoagente sin dirección definida en el esquema locativo de la inclusión
(relación locativa estática).	(relación locativa dinámica)

Ejemplo 5**Afuera en Milio (1ª documentación)****uso dinámico autoagente**

Milio 6b (2;00;25)

(Paty y el encuestador juegan salero con Milio en el pasillo. Paty impide que Milio tome la pelota al arrojársela al encuestador)

Milio - Paty, no

¡feda! ¡feda! (señalando el interior de uno de los cuartos)

Enc- ¡fuera! (ríen él y Paty)

Milio - allí (tomando a Paty de la mano y jalándola hacia el cuarto)

¡feda! (señalando otra vez, mientras Paty gatea hacia el interior del cuarto)

¡fueda! (Paty entra al cuarto)

vi. Entrar:

Esquema modelo del sistema adulto	Uso del ítem incorporado
Desplazamiento autoagente en dirección interna	desplazamiento autoagente en dirección externa -en el sentido de "salte"-
(relación locativa dinámica).	(relación locativa dinámica)

Ejemplo 6**Entrar en Milio (1ª documentación)****uso con dirección externa**

Milio (3;00;21)

(El encuestador va a sacar el coche del estacionamiento y Milio y Bertha van a cerrar la puerta del mismo)

Milio - **Entra, yo te encierro**

vii. Meter:

Esquema modelo del sistema	Uso del ítem incorporado
adulto	
Desplazamiento agentivo con dirección interna	desplazamiento autoagentivo en dirección interna-
(relación locativa dinámica).	(relación locativa dinámica)

Ejemplo 7**Meter en Milio (1ª documentación)****uso autoagentivo**

Milio 6b (2;00;25)

(Milio juega con el encuestador que está encerrado entre el sillón y la pared)

Bert- Que él salga y tú te metes (a Milio)

Enc- tú métete, métete

Milio - t(ú) métete (al encuestador, quien trata de salir)

Enc- tú

Milio - túuu (el encuestador logra salir)

métete

Enc- ¿cómo?

Milio - métete (palmeando el borde del sillón que cierra el espacio)

Enc- ¿adónde?

Milio - métete (acercándose al encuestador)

Enc- ¿adónde?

Milio - métete (ya con el encuestador)

Enc- ¿adónde?

Milio - métete (tomando de las piernas al encuestador y tratando de jalarlo)

Enc- ¡ay!

Milio - métete (ya de vuelta en el sillón, palmeando el borde que cierra el espacio)

Lo que permite observar esta serie de datos es que 7 de los 10 ítems tienen usos iniciales que difieren en uno o más rasgos con respecto al modelo del sistema adulto.

El dato es relevante por cuanto que contraviene la idea de la teoría de la cognición lingüística de que para la construcción de su propio sistema el niño depende, por un lado, del desarrollo conceptual previo, y además, por el otro, de la organización de los diferentes dominios semánticos en la lengua nativa con base en la organización y categorización temprana de las zonas cognitiva y sistémicamente más accesibles, a través del establecimiento de una relación más o menos directa con este sistema.

Con base en esta teoría, se espera que el niño comience por incorporar aquellos usos más sobresalientes o inherentes del ítem en el sistema, para posteriormente ir incorporando sus rasgos más superficiales, pues existe una idea general en estos paradigmas teóricos de la cognición lingüística según la cual la incorporación léxica depende en buena medida de los constantes intentos que haga el niño por descifrar el código que está en proceso de adquirir a partir de su relación más o menos directa con él.

La documentación de incorporaciones tempranas que corresponden a zonas periféricas del uso del ítem en el sistema es un dato relevante pues muestra al menos otro tipo de operación para incorporar la forma al discurso, basada no en su relación con un sistema abstracto, sino en la identificación de la forma con contextos concretos de uso.

Ahora bien, es importante mencionar que paralelamente a estos casos de usos que corresponden a zonas periféricas (no centrales) del ítem en el sistema estándar, se observaron usos que sí corresponden con el esquema adulto del sistema (p.ej. *arriba* para expresar la ubicación de un objeto en la parte alta de la vertical o *subir* para expresar el desplazamiento hacia la parte alta de la vertical).

Sin embargo, cabe aun insistir que la documentación de algunos usos tempranos que corresponden a zonas periféricas o no centrales en el sistema apunta hacia la idea de que al menos algunas de las primeras incorporaciones no se explican a partir del reconocimiento

cognitivo del uso más accesible del sistema, sino muy probablemente (dada la naturaleza interaccionista de estas incorporaciones) a partir de una estrategia más pragmática del niño, que consiste en el reconocimiento de los elementos discursivos en escenas concretas de interacción en las que participa con sus interlocutores.

De esta manera, los datos sugieren la existencia de al menos dos rutas de acceso del ítem: por un lado, se observan algunos ítems que corresponden a zonas periféricas del sistema estándar, lo que señala, de alguna forma, que, al menos en esos casos, no fue necesario que el niño comience por distinguir los rasgos más generales del ítem en cuestión (Clark 1973b, p. 72), o que reconozca la construcción de un “esquema abstracto generalizado” que representa la “tendencia central de una serie de ejemplos referenciales específicos” con los que ha experimentado el niño (Nelson 1985; Gopnik 1984a, 1984b; Barret 1996, p. 379), ni mucho menos que obedezca al contraste del ítem contra un incipiente sistema semántico previo (Clark 1990, p. 417), sino que muy probablemente se trate de una vinculación estrecha del ítem con patrones discursivos concretos, presentes en la interacción social con sus interlocutores.

Por otro lado, se reconoció la incorporación de ítems que sí correspondían con las zonas centrales del ítem en el sistema, pero esta posibilidad, además de que ya estaba anticipada como una ruta de acceso posible por la postura socioconstructivista, no explica por sí sola en su totalidad la naturaleza de los procesos que la subyacen.

2.2. De los contextos recurrentes.

Paralelamente a la documentación de incorporaciones en zonas periféricas del sistema, existe otro indicio sobre esta duplicidad de estrategias o vías de acceso de los ítems al discurso del niño.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En el *Corpus* se observaron varios casos de uso de ítems léxicos que ocurren en más de una ocasión vinculados con una situación de interacción reconocible entre el niño y su interlocutor. Se trata de producciones espontáneas que muestran una relación más o menos regular entre ellas y ciertos aspectos de los contextos de interacción en los que fueron usados. En estos casos el niño reconoce al ítem léxico como parte de esa situación por lo que usa la forma como uno de sus componentes.

Estos contextos a los que he denominado *recurrentes* tienen a su vez distintas manifestaciones, determinadas por el aspecto que rige su reincidencia. Como un primer caso, se observan algunos *contextos recurrentes componenciales*, determinados en buena medida por la distribución de componentes locativos presentes en la escena.

La incorporación del ítem *arriba* en ambos niños es uno de los ejemplos más claros de este tipo de contexto recurrente. En ambos casos, el uso de la forma en etapas tempranas del desarrollo coincide en distintos momentos con situaciones o aspectos del espacio muy concretos, derivados directamente de su interacción:

Ejemplo 8

***arriba* en Milio (contexto recurrente componencial)**

Milio 8a (2;02;20)

(El encuestador y Milio juegan con el tapiz del cuarto)

Enc- ¿Dónde está el foco? (se refiere a ciertos faroles del tapiz de la pared)

a ver,

¿Dónde está el foco?

Milio- **A llá dadiba** (señalando un farol en la parte superior de la pared)

Enc- Hasta arriba

Milio- **Adiba la**

foco la (señalando)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ejemplo 9**documentación ulterior de *arriba* en Milio (contexto recurrente componencial)**

Milio 8b (2;03;12)

(Milio en casa del encuestador. Milio, parado sobre la cama, es molestado por una mosca que luego se para en la pared, cerca del techo)

(...)

Milio- Sí... moscaa (buscando arriba, en la pared)

Enc- ¿dónde estás?

Milio- mía la, ayen...
mía, **allábiba** (señalando hacia arriba, a la mosca)

Enc- ¿dónde?

Milio- **quí, lla biba** (señalando)

Enc- ¿qué hay?

Milio- **quí, lla biba** (señalando)

Enc- ¿qué hay?

Milio- **lla biba** (señalando)aquí, **lla biba la mosca**

Enc- ¿está arriba la mosca?

Milio- sí

Ejemplo 10***arriba* en Elia, vinculada con el estante del cuarto (contexto recurrente componencial)**

Elia 9 (2;00;27)

(Elia en su cuarto, busca unas muñecas)

Elia- **Adiba** (señalando los estantes en la pared)

Ejemplo 11***arriba* en Elia, vinculada con el estante del cuarto (contexto recurrente componencial)**

Elia 12 (2;04;05)

(Elia y el papá en el cuarto)

Elia- **Didi Abiba** (luego de levantarse, señalando los estantes en la pared)

Pap- arriba, arriba.

Elia- **tí**

Pap- arriba, arriba, qué

Elia- **te dede**Pap- ¿más libros?

Estos contextos recurrentes componenciales muestran pues que la forma *arriba* está relacionada con escenas en las que se localiza un objeto estático en el polo positivo de la vertical. En los ejemplos 8 y 9 Milio localiza una figura estática en la parte alta de una

pared, mientras que en 10 y 11 Elia localiza una figura estática determinada (muñecos) en unos estantes que están también en la parte alta de la pared. En todas estas escenas se observa cierta estabilidad de los componentes locativos objetos relacionados con la parte alta de una pared, u objetos relacionados con unos estantes en la parte alta de la pared), lo que facilita el establecimiento de la relación.

Las formas *adentro* y *salir* son también un buen ejemplo de contextos recurrentes componenciales. En Milio, por ejemplo, se usó repetidamente *adentro* para vincular una figura determinada (un juguete) con su contenedor (un bote de tiliches), o, en ambos niños, *salir* estuvo fuertemente vinculado para expresar el movimiento de líquidos y sustancias corporales (por ejemplo, "sangre", "pipí", entre otros).

La incorporación y uso de estos ítems muestra que los niños usan estas formas en contextos muy similares. Esta constancia en el uso de la forma en relación con una disposición regular de componentes locativos específicos presentes en los contextos de interacción da muestras del grado de identificación del ítem con el contexto en el que éste se usa y plantea una vía analítica de acceso para estos ítems, facilitada en buena medida por la regularidad de los componentes locativos en las escenas. De alguna manera en estas escenas confluyen las estrategias de la cognición lingüística y socioconstructivista, pues por un lado existe una evidente identificación de un contexto de interacción como componente regular de una expresión lingüística, y por otro, la construcción de un esquema o noción locativa con base en la identificación de una disposición estable y repetible de componentes locativos, presente en contextos de interacción variables, es decir que el niño, por un lado establece una marca para un tipo de contexto (o sea, la relación de dos objetos, vinculados con una escena regular), y por el otro, esta conformación estable de componentes locativos le permite reconocerlos como componente base a lo largo de otros contextos de uso similares.

Se trata pues de un trabajo de análisis por parte del niño, pero no exclusivamente sobre el sistema, sino de éste en conjunto con los contextos de uso del ítem.

Frente a estas escenas que focalizan especialmente la disposición de los componentes locativos presentes en la situación de uso, existe otro tipo de contexto recurrente que no está determinado tanto por el rasgo locativo, sino que obedece más a las prácticas interactivas rutinarias entre el niño y sus interlocutores. En estos *contextos recurrentes de interacción*, se puede reconocer que el niño no establece tanto una relación entre el ítem y una conformación de componentes locativos, sino entre el ítem y la situación de uso en que éste normalmente se aplica.

Quizás el ejemplo más claro de esos contextos recurrentes de interacción se encuentra con los ítems *sacar* y *afuera*, ya citados más arriba. La serie de ejemplos con estos ítems representan una muestra muy valiosa sobre esta manera de incorporar formas locativas al discurso a partir de una situación interactiva concreta que casi suple los componentes locativos propios de la forma del discurso adulto o estándar.

Recuérdese la primera documentación de *sacar*:

Ejemplo 12

1a. documentación de *sacar*

Milio 4b (1;11;02)

(Milio y el papá en la sala. El papá pasa rápidamente las hojas de una libreta en la cara de Milio)

Milio- Sáquedhe

Mam- Sáquese

(y Milio golpea al papá)

Pap- ¿esto?

(ofreciendo y retirando la libreta)

¿esto?

(y vuelve a pasar rápidamente las hojas sobre la cara de Milio)

Milio- sáquedhe

(y golpea al papá)

De entrada, sorprende la construcción morfológica de la forma a partir de la raíz verbal más la partícula enclítica pronominal *-se*. Tanto por su complejidad morfológica, como

semántica (pues el enclítico *-se* tiene la función en el lenguaje adulto de un trato de respeto hacia el interlocutor), es posible que el niño no haya analizado la forma, sino que la ha recuperado del discurso del adulto. Por otro lado, sorprende también la falta de componentes locativos claros en la escena, de hecho sólo la figura tiene un referente preciso (el padre), pero no existe ni un fondo ni una dirección bien definidos (no se sabe si la dirección del movimiento es en relación con el niño mismo o con la sala) y por tanto, la relación de inclusión tampoco está establecida de manera clara.

La incorporación de esta forma ocurre en relación con un uso idiosincrático de los adultos, quienes lo establecieron en sus interacciones cotidianas con el niño, quien extrae la forma y, finalmente, participa con ellos.

En la siguiente documentación se puede ver nuevamente este uso:

Ejemplo 13

2a. documentación de *sacar*

Milio 7b (2;01;24)

(Bertha juega a acercarse y asustar a Milio. Ella se acerca y le hace cosquillas)

Milio- <i>Sácate</i>	(dando una patada en el piso)
Bert- <i>Sácate tú</i>	(dando también una patada en el piso)
Milio- ¡feda!	(dando también una pata al piso)
Bert- fuera tú	(dando una patada al piso)
Milio- ¡fueda tú!	(dando una patada al piso)

Con este registro queda pues establecido el contexto reincidente de interacción. En la escena, otra vez se observa la falta de claridad de varios de los componentes locativos propios del uso estándar de la forma y una solicitud del niño para su interlocutor tampoco del todo clara.

El dato es relevante en cuanto que señala que la incorporación de esta forma ocurre estrechamente relacionada a un contexto de interacción social específico. Difícilmente se podrá argumentar que el uso de esta forma durante las etapas más tempranas de desarrollo

es el resultado de un desarrollo cognitivo previo sobre las relaciones locativas de inclusión. De hecho, como se ve en el ejemplo 13, ni siquiera se trata de dicha relación locativa (no hay relación de inclusión entre los participantes en la escena), sino más bien de un uso vinculado con un rechazo del hablante sobre una acción no del todo específica del interlocutor.

Por otro lado, recuérdese también la primera documentación del adverbio *afuera*:

Ejemplo 14

1a. documentación de *afuera*

Milio 6b (2:00;25)

(Paty y el encuestador juegan salero con Milio en el pasillo. Paty impide que Milio tome la pelota al arrojársela al encuestador)

Milio- Paty, no

¡feda! ¡feda! (señalando el interior de uno de los cuartos)

Enc- ¡fuera! (ríen él y Paty)

Milio- allí (tomando a Paty de la mano y jalándola hacia el cuarto)

¡feda! (señalando otra vez, mientras Paty gatea hacia el interior del cuarto)

¡fueda! (Paty entra al cuarto)

Esta escena es muy similar a la escena de *sacar*. Por un lado, se trata también de un uso autoagentivo, donde el niño ordena a su interlocutor un desplazamiento. Asimismo, no obstante que en la escena el interlocutor sale de un espacio (el pasillo) para entrar a otro (el cuarto), aún así no queda claro si la dirección de la relación locativa es en relación con el niño (alejamiento) o con el espacio (salir del pasillo). Esta indefinición se mantendría en otras documentaciones posteriores:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ejemplo 15

2a. documentación de *afuera*

Milio 7b (2;01;24)

(Bertha juega a acercarse y asustar a Milio. Ella se acerca y le hace cosquillas)

Milio- Sácate	(dando una patada en el piso)
Bert- Sácate tú	(dando también una patada en el piso)
Milio- ¡feda!	(dando también una patada al piso)
Bert- fuera tú	(dando una patada al piso)
Milio- ¡fueda tú!	(dando una patada al piso)

En este caso, de hecho, ambas formas aparecen juntas en relación con la misma escena.

Así, los registros indican que ambas formas fueron incorporadas al discurso estrechamente vinculadas a un contexto de uso bastante restringido. Tanto *sacar* como *afuera* forman parte de una interacción bastante peculiar establecida por el adulto en donde existe una orden más o menos fuerte por parte del hablante para que su interlocutor interrumpa una acción (pasar rápidamente las hojas de un cuaderno cerca de la cara), se aleje de él (dando una patada en el piso), o bien abandone un espacio compartido (salir del pasillo hacia el cuarto).

En fin, el registro de escenas recurrentes en distintos momentos del desarrollo de un mismo ítem ofrece una señal importante sobre el grado de vinculación entre la forma incorporada y cierto contexto de uso.

Este tipo de dato deja ver el legado de los contextos de interacción en la incorporación léxica pues indica que para que esta operación se realice no es indispensable el análisis conceptual previo de los componentes locativos de una escena, sino que basta con el reconocimiento del uso de la forma en relación con un contexto determinado, vinculación que, una vez establecida, es recurrente en distintos momentos del desarrollo lingüístico del niño.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.3. De otros usos discursivos.

El *corpus* cuenta también con algunos datos de contextos que a pesar de no haberse registrado en dos o más ocasiones, por su naturaleza dejan ver que se trata de situaciones rutinarias de interacción. En estos casos es común también que el ítem responda más a la situación que a un análisis locativo de los componentes presentes en la escena:

Ejemplo 16

1a. documentación de *abajo*.

Elia 17 (2;09;21)

(Elia y el papá cantan una canción)

Pap- Lavaré, lavaré... mis dientitos lavaré,
para arriba y para abajo,
mis dientitos lavaré...
¿no? ¿cómo va entonces?

Elia- **pada abajo lavadá**

Pap- **para abajo lavaré**

En este ejemplo, la forma se produce más como parte de una interacción rutinaria que como la descripción de una relación locativa entre dos objetos.

Otro caso de escenas con un ítem incorporado como parte de una rutina de interacción es *meter* en Elia:

Ejemplo 17

1a. documentación de *meter* (vinculada con rutinas de interacción)

Elia 14 (2;06;19)

Elia y el encuestador juegan con títeres

Elia- E mi títede

Enc- es tu títere

Elia- **A la tama te meta a dormir** (a un muñeco)

Enc- ¿a dormir?

Elia- a dormir

Como se ve, se trata de un juego simbólico con muñecos en el que Elia le ordena a uno de ellos “meterse a la cama”. Si bien no existen pruebas que indiquen una relación estrecha con la escena, llama la atención que se trate de una frase muy común en el discurso adulto.

De alguna manera, se puede argumentar que el uso de la forma no responde precisamente al análisis locativo por parte de la niña, pues el fondo de la relación (“la cama”) no es un contenedor prototípico, sino que muy probablemente se trate de la incorporación de la forma vinculada a una escena de interacción (*meterse a la cama*).

De algún modo, los datos permiten ver que algunas formas son usadas como parte de frases hechas que sugieren cierto sincretismo entre una escena o situación y ciertos fragmentos del discurso que suelen acompañarlos. Los usos rutinarios, tales como canciones memorizadas, o juegos simbólicos, como dormir a los muñecos, o jugar a la “escuelita” fueron contextos en los que Elia usó algunos ítems, cuya explicación debe buscarse más en esos patrones concretos de interacción que en su capacidad cognitiva para analizar las propiedades de las relaciones espaciales codificadas en el ítem en cuestión.

3. Conclusiones.

El análisis sobre la incorporación de los ítems léxicos al discurso de los niños partió de la discusión sobre el papel que juega el niño en su propio desarrollo durante las etapas tempranas de la incorporación léxica, a través de su relación directa con su mundo en general y con su mundo lingüístico, en particular –propuesta de la cognición lingüística-, en contraste con el papel que desempeñan los contextos de interacción entre el niño y sus interlocutores adultos –propuesta socioconstructivista-.

La resolución a dicha discusión se buscó a través de la observación de datos que evidenciaran los supuestos propuestos por cada perspectiva teórica. La propuesta cognitivista requiere de datos que corroboren que el niño es sensible, por un lado, al marco conceptual designado por el ítem incorporado, y por el otro, a las zonas menos marcadas o accesibles del sistema que está en proceso de adquirir.

En cuanto a la incorporación de ítems locativos como los de este estudio, esta posición supone entonces que las incorporaciones más tempranas impliquen la noción locativa designada (o al menos los componentes fundamentales) y que sean congruentes con el modelo más natural y accesible del sistema. Por el momento, la documentación de ítems con un valor semántico modelo o no marcado se consideró como la clave para destacar la importancia de la relación individuo-espacio-sistema en la adquisición de una red semántica compleja de relaciones entre ítems.

Por el contrario, para la postura socioconstructivista estas zonas accesibles del ítem en el sistema no son en este momento relevantes, pues el niño no comienza por rastrear los ítems que designan sus conceptos locativos, ni tampoco por el análisis de cómo están organizados los campos semánticos de su sistema, sino por establecer relaciones entre un ítem léxico y algún uso particular en su interacción social. En este sentido, esta posición busca evidencias a través del registro de incorporaciones tempranas que no corresponden con el modelo, sino con el uso rutinario en contextos concretos de interacción.

Del examen de datos se desprenden una serie de observaciones que apuntan hacia una explicación más bien múltiple de la incorporación léxica.

En primer lugar, el análisis reconoce algunas claves importantes sobre el papel propiciatorio que para el proceso de incorporación tienen los contextos y las rutinas de interacción en los que el niño y el adulto atienden e interactúan alrededor de un mismo referente. Este hecho se desprende de la observación de numerosas incorporaciones tempranas que no correspondían con el modelo del sistema. El uso de *arriba* y *afuera* (ítems estáticos y no eventuales) para solicitar un movimiento, o el de *sacar* y *meter* (agentivos) para solicitar desplazamientos autoagentivos fueron de los ejemplos más importantes sobre esta clase de incorporaciones que destacan, más que el análisis locativo o

del sistema por parte del niño, el papel de la interacción y los factores de la comunicación en las etapas tempranas de la incorporación.

A este respecto, la observación del uso de una misma forma lingüística en escenas similares durante momentos distintos del crecimiento léxico fue también relevante sobre la importancia de los contextos concretos de interacción en la incorporación léxica, pues la identificación clara de una escena con un ítem (evidenciado a través de la documentación de ambos en repetidas ocasiones) ofrece una señal importante sobre el establecimiento de una relación más o menos estable entre una escena de interacción y el discurso que forma parte del mismo, de donde el niño extrae e incorpora la forma a su propio discurso a través de su participación en la escena.

Por otro lado, se encontró también un grupo de formas que mostraban huellas de un posible entorno privilegiado de incorporación. En estos casos, la forma se vinculaba con contextos que conceden, por así decirlo, una marcada preferencia por la forma. “Meterse a la cama”, “entrar a la clase” o “subirse a un árbol” son algunos ejemplos de estos entornos privilegiados de marcada parcialidad hacia una u otra forma en el discurso.

Como sea, los datos sugieren que el niño no ha incorporado estos ítems luego de su análisis y esquematización, a partir de la experimentación y entendimiento sobre las relaciones locativas involucradas en las escenas, sino, muy probablemente, a través de la vinculación de la forma con contextos concretos de interacción.

No obstante, coexisten algunos datos que muestran una actitud activa por parte del niño en su propio proceso de adquisición. En primer lugar, algunas de las incorporaciones más tempranas eran coherentes con el modelo del sistema (*arriba* para expresar la ubicación en la parte alta de la vertical o *subir* para expresar un desplazamiento hacia la parte alta de la vertical). Por otro lado, se observa también que en algunos de los contextos recurrentes

resulta fundamental el análisis de los componentes de la escena locativa (como la relación entre los objetos contenidos –juguetes, tiliches-y sus contenedores –baúl, bolsa, bote, caja-). Más aun, hay que reconocer que si bien no todos los usos tempranos corresponden al modelo del sistema, es posible que éste sea distinto para el niño, es decir, que el modelo infantil incluya otros datos, como el papel del ítem en su interacción con el adulto. Más aun, el modelo puede estar mal definido, en este afán de atribuir al niño esquema y estructuras propias del adulto. Quizá la base del modelo del niño se forma en función de lo que a él le llama la atención, es decir, no a partir de las marcas o significados del sistema estándar o adulto, sino en función de lo que es significativo o relevante para el niño en sus contextos de interacción, con lo que el papel discursivo tendría relevancia incluso en la definición de modelo para el niño.

Como sea, creo que los datos encontrados exigen una explicación multifactorial. Por un lado, los datos señalan que el niño no es una entidad pasiva frente al objeto de conocimiento, sino que de alguna manera se involucra en su propio desarrollo a través del trabajo directo con el sistema. Sin embargo, este trabajo de análisis ocurre a partir del uso de los ítems en contextos concretos de interacción, por lo que su análisis no ocurre a partir de esquemas abstractos y aislados, sino como parte de un concepto íntimamente ligado con cuestiones pragmáticas y discursivas. Es decir, si bien la incorporación no responde a una simple reproducción de voces del adulto, sin que medie ningún tipo de ejercicio intelectual por parte del niño, es importante tomar en cuenta que tal ejercicio intelectual parte de una voluntad de establecer comunicación con su interlocutor, ancla y punto de referencia necesarios del sistema que está en vías de adquirir.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO III

Los esquemas de la expansión del uso de ítems locativos

1. Introducción.

La etapa de crecimiento léxico es el proceso durante el cual el uso de los ítems se expande y en donde es posible observar ya el esfuerzo por parte del niño por construir el sistema que subyace a los ítems léxicos.

Del capítulo anterior se destaca el papel de la interacción social y lingüística en la incorporación de nuevos ítems al discurso del niño durante las etapas más tempranas del crecimiento léxico, a la luz de la incongruencia observada entre el uso real de los ítems durante estas etapas y el modelo del sistema lingüístico. Según mostré en su momento, el niño no incorpora ítems a su discurso a partir exclusivamente de los rasgos fundamentales o sobresalientes de éstos en el sistema, sino también con base en su uso concreto en contextos de interacción específicos entre el niño y sus interlocutores. De esta forma, el punto de inicio del desarrollo léxico de muchos de los ítems corresponde a un uso estrechamente vinculado con contextos de interacción social y lingüística, en muchos de los cuales se aplica el significado más bien periférico del ítem en el sistema adulto. Si éste es el punto de partida, ¿cómo es que el niño logra expandir el ítem hasta llegar al uso flexible y productivo del sistema adulto y cómo es el camino que sigue el ítem desde su punto de inicio hasta su esquematización final?

La discusión en torno a los patrones que guían tal expansión léxica radica en la manera en la que el niño reconoce en contextos concretos de uso los rasgos semánticos locativos que sirven de base conceptual para incluir una serie de usos más o menos distintos como ejemplos de un mismo contenido o significado lingüístico, para así extraerlos y aplicarlos en otros contextos de interacción. Es decir, la pregunta aquí es cómo es que el niño logra construir un esquema del significado de una forma que le permite aplicarla en contextos de interacción diferentes, y cómo es que logra reconocer que distintas variantes formales de un ítem son en realidad actualizaciones flexionadas de un solo ítem.

Al respecto, la teoría de las islas semánticas de Tomasello (2000b) resalta el papel que juega el uso concreto de formas en contextos específicos durante las etapas más tempranas de la expansión léxica.

En cuanto al desarrollo sintáctico, por ejemplo, Ninio ha visto que durante las etapas más tempranas de su desarrollo, las reglas sintácticas adquiridas en el uso particular de un ítem no se generalizan hacia todos los ítems léxicos para los que podrían aplicarse (Ninio 1999, p. 620).

En torno al desarrollo léxico, Tomasello encuentra que la adquisición de verbos está estrechamente vinculada con actividades específicas en las que a su vez objetos o partes del cuerpo específicos se ven involucrados (Tomasello 2000b). La sistematización de esta base contextual, individual e idiosincrática ocurre a partir del tercer año de vida como un proceso de construcción gradual.

Por su parte, la postura cognitivista sostiene en general que el desarrollo cognitivo (no lingüístico) previene y guía el desarrollo lingüístico en general, y el crecimiento léxico en particular.

Con esta idea central en los trabajos de corte cognitivista, ha ido apareciendo una variedad de estudios concentrados en describir los procesos mentales que dirigen el crecimiento léxico del

niño. Como ya he señalado, una de estas propuestas cognitivistas han venido prestando mayor interés al papel que juegan las características del sistema que el niño está en proceso de adquirir. La teoría de los prototipos y la teoría del cognitivismo lingüístico son algunas de éstas. De manera muy general, esta rama cognitivista plantea que el desarrollo cognitivo (no lingüístico) del niño no sólo construye un sistema de nociones conceptuales básicas (no lingüísticas), sino que además debe descifrar el modo en que cada sistema lo organiza y expresa (Bowerman 1985, 1996, Choi and Bowerman 1991).

La idea de la existencia de zonas más accesibles o menos marcadas en todos los niveles del sistema es la clave que permite al niño iniciar su desarrollo lingüístico. El niño comienza por reconocer los rasgos más sobresalientes y accesibles en el sistema o en su interacción, para posteriormente alcanzar aquellos círculos de la periferia lingüística. Esta propuesta es coherente y le da cierta unidad a la postura cognitivista pues implica que el proceso adquisitivo está guiado por la creciente capacidad del niño para reconocer y construir la forma en que está organizado el mundo en general y el sistema lingüístico que está en proceso de adquirir, en particular.

A la luz de esta discusión, el presente capítulo presenta un análisis sobre la expansión y recontextualización de los ítems observados en este estudio a fin de determinar las posibles señales sobre los procesos que guían dicha expansión léxica en el discurso del niño.

En particular, presento aquí un análisis sobre el proceso de la construcción de esquemas de significación de cada forma, con base en su uso en contextos concretos y a partir de los componentes de la escena locativa más constantes y estables a lo largo del crecimiento del ítem (figura, fondo, dirección, agente), a fin de establecer si forman parte de un esquema de significación construido a partir de contextos concretos de uso o de la percepción y reconocimiento de sus rasgos más accesibles o menos marcados en el sistema.

2. Las hipótesis.

Hipótesis 1: efectos discursivos del *input*.

La propuesta de las islas semánticas plantea que el trabajo del niño para expandir una forma no comienza con la concepción parcial o total del sistema, sino que parte del uso concreto de cada ítem para más tarde extenderse paulatinamente hasta lograr la intervinculación con la red semántica. Así, desde esta perspectiva, la expansión inicial de un ítem no corresponde necesariamente (aunque sí puede coincidir) con la zona más accesible, sino que está determinada por las prácticas concretas de interacción entre el niño y sus interlocutores.

Hipótesis 2: manifestación de las zonas más accesibles del sistema.

Con base en el análisis de las formas expuesto en el capítulo I (6. **Verticalidad e inclusión: dos variantes de codificación para una relación locativa**), la postura cognitivista esperaría una expansión de la extensión del ítem a partir del reconocimiento de los rasgos semánticos más accesibles del sistema adulto. Si para el momento de la incorporación esta propuesta esperaba pruebas sobre la capacidad del niño para reconocer previamente los rasgos fundamentales o sobresalientes de las formas en el sistema, al momento de la expansión esta esquematización básica se vuelve el motor fundamental que le permite al niño reconocer estos rasgos en contextos de uso distintos.

De tal suerte, el reconocimiento de los componentes básicos de la escena locativa de cada forma es la clave que le permite al niño expandir cada ítem. Así, en cuanto a la verticalidad, para *subir* y *bajar* son básicos los rasgos de agente, dinamicidad y dirección mientras que en *arriba* y *abajo* predominan la estaticidad y la dirección. Por su parte, en la expansión del dominio de la inclusión, para *meter* y *sacar* sería fundamental el movimiento causativo de objetos; mientras que

para *entrar y salir* el movimiento autoagente de personas; y para *adentro y afuera* la ubicación de un objeto en la inclusión.

2.1. Definición de las categorías de análisis.

Antes de entrar en el análisis de las rutas de expansión de cada ítem es menester definir las categorías sobre las que descansa nuestro análisis.

Dado que este capítulo examina la expansión del uso inicial o temprano de cada ítem hacia otros contextos, es importante entonces establecer el tipo de componente y su conformación en las escenas; es decir: 1. la figura (animada o inanimada); 2. El fondo (animado o inanimado); 3. la dirección (ascendente, descendente, interior o exterior); 4. la dinamicidad (escena estática o dinámica); y 5. la causatividad¹ (causativo o autoagente).

A continuación ilustro estas categorías a través del análisis de un ejemplo:

Ejemplo 18

Análisis de componentes locativos

Milio 8b (2;03;12)

(Milio y el papá juegan en el cuarto. Milio se toma del pie de la cama)

Milio-	Eta, la suba Mokoki	(subiendo un pie al pie de la cama)
Pap-	que se suba Mokoki	
Milio-	no	
Enc-	ándale	
Pap-	pero no te vayas a pegar	
Enc-	que se suba Mokoki	
Milio-	voy, a subí	
Enc-	súbete, ándale Mokoki	

Según se observa en este ejemplo, 1. la figura de la escena es el niño (es decir, ego), pues él mismo describe o anticipa su propio movimiento; 2. el fondo es una cama (el objeto que sirve como punto de referencia locativa para la figura); 3. la dirección es evidentemente ascendente,

¹ La causatividad sólo se mide con respecto a las escenas dinámicas, pues las escenas estáticas son siempre no causativas.

por cuanto que la relación entre la figura y el fondo así lo define; 4. la escena es dinámica, pues el ítem describe o anticipa un movimiento en la escena; y 5. la causatividad es autoagentiva, pues el ítem expresa en la escena un movimiento causado por la misma entidad que se desplaza.

Ahora bien, no obstante que este análisis fue por lo general regular y la determinación de estos componentes fue clara y precisa, en algunos casos la definición de algunos de los componentes no resultó tan fácil:

Ejemplo 19

Subir en Milio.

Casos confusos para la definición de componentes locativos.

Milio (2;03;12)

(Milio y el papá construyen una escalera con cubos de madera)

Milio- palalelas subí (señalando un cubo de la escalera que acaba de ser colocado por el papá)

El análisis de esta escena implica varias decisiones difíciles: 1. La figura de la escena podría ser un cubo o toda la escalera. En este caso “la escalera” es la que aparece en el discurso, pero el niño señala el cubo, por lo que nos inclinamos por este último como la figura de la escena. 2. El fondo locativo no está del todo claro, pues el cubo “sube” con respecto al peldaño anterior. Más aun, cada cubo es, en última instancia, el fondo locativo del siguiente cubo en la vertical. 3. La dirección tiene en este caso en particular pocos problemas, es evidentemente ascendente. 4. La dinamicidad es en este ejemplo uno de los componentes más difíciles de definir, pues la escalera asciende pero no se mueve, es más bien su particular conformación espacial lo que la hace subir, es decir, la escalera, como objeto, no se desplaza en la vertical con respecto a otro objeto que sirve como punto de referencia, sino que su conformación espacial la hace un objeto ascendente en sí mismo, y 5. La causatividad no es menos complicada de definir; si bien se trata de una clara manipulación de objetos (construir una escalera con cubos), por lo que debiera ser causativa, la causa es previa a la conformación del objeto; la escalera sube porque así se comporta, y por tanto

no puede establecerse una relación causativa ni autoagentiva, se trata pues de una relación no causativa.

Si bien estos ejemplos más complejos de análisis no fueron numerosos, considero importante que las unidades de análisis queden claras, así como los mecanismos que explican su conformación para el examen.

2.1.1. Construcción verbo-adverbio.

Un problema adicional para el análisis de los componentes locativos se presentó en algunas escenas en que el adverbio era usado en construcciones con un verbo. Aquí un ejemplo:

Ejemplo 20

Poner adentro.

Análisis de los componentes de un adverbio usado en construcción con un verbo.

Milio (3;00;01)

(Milio y el papá en la sala)

Milio- Ete se **pone** así **adentro** (al poner un calzador dentro de su zapato derecho, por atrás de su talón).

Este ejemplo y algunos otros, como “ponlo arriba” o “vamos a adentro”, corresponden claramente a escenas de relación locativa dinámica (los participantes de la escena causan o sufren un desplazamiento con una dirección definida), sin embargo, los componentes de la escena locativa están dispersos en dos ítems: mientras que la codificación de la dinamicidad y la causatividad está a cargo del verbo, el adverbio sólo señala una ubicación estática resultante. Es por ello que no obstante que ambos ítems –verbo y adverbio- aparecen en la escena, su análisis es diferente, dependiendo del papel locativo específico que juegan cada uno en la expresión; el verbo expresa el movimiento y la causa de éste, mientras que el adverbio describe su dirección o meta.

3. Análisis de las rutas de expansión.

Del examen de los datos se observa que la expansión semántica de cada ítem está guiada en buena medida por esquemas locativos estables, contruidos con base en una configuración más o menos flexible de algunos de los componentes de la escena locativa presentes en los contextos de interacción, algunos de los cuales coinciden con los rasgos más accesibles del ítem. Esta esquematización presenta coincidencias y diferencias específicas para cada niño y para cada ítem en particular.

3.1. La relación ego-adulto.

Las documentaciones más tempranas que se tienen (que rondan los 2 años) expresan relaciones locativas entre ego, principalmente, (o, en ocasiones, un interlocutor) y diversos puntos de referencia (comúnmente el adulto):

	Figura	Fondo	Ítem/niño	Edad
1	Ego	Mamá	Arriba en Elia	1;10;19
3	Ego	Encuestador	Arriba en Milio	1;11;15 REC
5	Ego	Mamá	Subir en Elia	1;11;24
6	Ego	Encuestador	Bajar en Milio	2;2;28
2	Ego	Cuarto	Adentro en Milio	1;11;02
4	Ego	Sofá	Abajo en Milio	1;11;15
7	Ego	Cama	Subir en Milio	2;3;12
8	Papá	Ego	Sacar en Milio	1;11;02
9	Adulto	Caja	Meter en Milio	2;0;25
10	Adulto	Cuarto	Fuera en Milio	2;0;25

Sobresale el hecho de que, en el caso de Milio, ocho de los diez ítems analizados en este estudio se incorporaron según este esquema de relación figura-fondo. El caso de Elia es diferente, puesto que tiene primeras documentaciones considerablemente más tardías. Sin embargo, los únicos ítems con documentaciones antes de los 2 años coinciden con este patrón.

De alguna manera, el cuadro pareciera indicar que el niño comienza a usar estos ítem para expresar o describir su propia posición o movimiento en relación con los objetos del mundo, y que estos objetos son, frecuentemente, sus interlocutores adultos.

Este esquema de incorporación viene a confirmar lo visto en el capítulo anterior sobre el importante papel de la interacción en la incorporación léxica. De este modo, el punto de partida de muchas de las formas es en escenas en las que la interacción entre el niño y su interlocutor se expresa no sólo a través del lenguaje, sino también de la acción misma del niño y de sus interlocutores, pues el niño está involucrado como la figura del evento, y el adulto suele ser el punto de referencia para la escena.

3.2. La relación de los componentes locativos: el papel del sistema.

Conforme avanzó el crecimiento de los ítems, fue posible observar una rápida adquisición de los rasgos locativos inherentes al sistema para cada ítem.

3.2.1. Los ítems de localización (relación estática).

En el dominio de la verticalidad, en el caso de Milio, el ítem *arriba* expresa, desde los primeros meses después de ser incorporada, la ubicación estática de un objeto, o bien su posición final de desplazamiento en la parte superior de la vertical. En muy pocas ocasiones esta forma se asoció a escenas que implicaran causatividad y desplazamiento.

De manera general el uso de *arriba* tiende a aplicarse para escenas de localización estática frente al uso dinámico en una relación 3-1. Esta preferencia por los estados más que por las actividades se refleja incluso en las producciones dinámicas, donde la tendencia es más resultativa que procesual:

Ejemplo 21**Arriba para expresar la meta o el resultado de un evento**

Milio 10b (2;05;21)

(El encuestador abraza fuertemente a Milio al mismo tiempo que lo levanta del suelo. Luego lo deja en el piso).

Milio- Así,
así

(pidiendo se repita el abrazo)

Enc- ¿así cómo?

Milio- así arriba

(haciendo un gesto con el brazo hacia arriba)

Enc- A ver
arriba
ven

¿abrazo de oso?

(y repite el abrazo)

En este caso, el niño solicita al encuestador una acción dinámica con un resultado concreto e inmediato. Así, los eventos dinámicos expresados con esta forma tienden a tener un cambio de estado puntual, más que una actividad.

Aunada a esta limitante del uso del ítem de acuerdo al grado de dinamicidad, se observa también una restricción de acuerdo a la naturaleza de la figura en la escena. Aunque la tendencia es menos marcada, conforme avanza su desarrollo, el niño utilizó esta forma para referirse a objetos externos más que a él mismo o sus interlocutores.

Es importante resaltar que esta preponderancia de las figuras objeto se invierte a partir de 2;11;26, donde la figura ego cobra mayor importancia:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

• **Arriba en Milio**

Dinamicidad:	Escenas estáticas (66.7%).	Escenas dinámicas (33.3%).
Figura:	Hasta 2;10;14: objeto (80%) . Desde 2;11;26: animada (65%) .	Hasta 2;10;14: animada (20%) . Desde 2;11;26: objeto (35%) .
Causatividad:	Causativo (89.5%).	Autoagentivo (10.5%).
Dirección según sistema (parte superior de la vertical)	(100%).	

En el caso de Elia el análisis de la expansión léxica permitió reconocer también que este ítem creció en concordancia con la conformación de sus componentes locativos inherentes.

En cuanto al grado de dinamicidad, otra vez la ubicación estática es la tendencia más notable. Si bien, como ya se vio, la primera documentación es dinámica, posteriormente, el uso es claramente estático.

En cuanto a la naturaleza de la figura, las primeras documentaciones de Elia se refieren, como también ya hemos visto, a su propio desplazamiento en la vertical.

Sin embargo, posteriormente los objetos son las figuras más comunes en las escenas de este tipo.

La causatividad y la dirección siguen, asimismo, el patrón ya observado; muy pocos usos del ítem asociados a eventos causados y siempre para expresar una dirección vertical superior.

En los números generales, la relación estática es prácticamente el único patrón utilizado por Elia (sólo hay un caso resultativo, que es precisamente la 1a. documentación) y la figura objeto, aunque secuencialmente aparece el ego antes que los objetos como figura en las escenas, estos últimos son usados preferentemente en una relación de cuando menos 2-1, con una mayor preponderancia durante las etapas más tempranas (hasta 2;08;22).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

• **Arriba en Elia**

Dinamicidad:	Escenas estáticas (94 %).	Escenas dinámicas (6%).
Figura:	Hasta 2;08;22: objeto (78.5%). Desde 3;2;27: animada (100%).	Hasta 2;08;22: animada (21.5%). Desde 3;2;27: objeto (0%).
Causatividad:	Causativo (25%).	Autoagentivo (75%).
Dirección según sistema (parte superior de la vertical)	(100%).	

En lo que se refiere a *abajo*, en el caso de Milio se observó un inicio no claramente diferenciado entre las formas *abajo* y *bajar*, dado quizá a su similitud morfológica².

En el caso del ítem *abajo*, del inicio hasta la toma en 2;01;24 se observa un número alto de escenas dinámicas (71% de las escenas). El uso del ítem en acciones más que en localizaciones, así como lo temprano de su incorporación, sugiere que en los primeros meses ambas formas eran usadas indiferenciadamente. Ahora bien, a partir de 2;04;15 este porcentaje se invierte (*abajo* es usado en el 87.7% de ocasiones para escenas estáticas y sólo el 12.3% en dinámicas). Coincidentemente, en 2;05;00 encontramos la primera documentación clara de *bajar*. A partir de aquí, el uso ya diferenciado de estas formas es mucho más evidente, pues no existe ni un caso de *bajar* estático.

En lo que se refiere al tipo de figura involucrada en las escenas, una vez más se observa un sesgo marcado para las figuras objeto. Para el ítem *abajo* las figuras objeto predominaron durante las etapas más tempranas del desarrollo (70% hasta 2;01;24).

Asimismo, es muy exiguo el número de usos causativos y en todos los casos el ítem expresa la ubicación o movimiento en la dirección inferior de la vertical.

² No obstante, considero que el adverbio *abajo* es el que se incorpora en etapas más tempranas, aunque su función sea eventiva en varias escenas. Esto es consecuente con el uso eventivo temprano que el niño hace con los otros adverbios de la muestra.

• **Abajo en Milio**

Dinamicidad:	Hasta 2;01;24: escenas estáticas (29%). Desde 2;04;15: escenas dinámicas (12.3%).	Hasta 2;01;24: escenas dinámicas (71%). Desde 2;04;15: escenas estáticas (87.7%).
Figura:	Hasta 2;01;24: objeto (70%). Desde 2;04;15: animada (83.4%).	Hasta 2;01;24: animada (30%). Desde 2;04;15: objeto (16.6%).
Causatividad:	Causativo (100%).	Autoagenteivo (0%).
Dirección según sistema (parte inferior de la vertical)	(100%).	

Por su parte, no obstante la poca información en los datos de Elia, éstos no contradicen tampoco la tendencia que hasta el momento he señalado sobre el crecimiento de los ítems en concordancia con sus rasgos locativos más accesibles del sistema.

• **Abajo en Elia**

Dinamicidad:	Escenas estáticas (100%).	Escenas dinámicas (0%).
Figura:	Objeto (50%).	Animada (50%).
Causatividad:	Causativo (0%).	
Dirección según sistema (parte inferior de la vertical)	(100%).	

En el dominio de la inclusión existen también algunos indicios que señalan que durante su expansión estos ítems están especializados o restringidos en relación con ciertos patrones locativos más o menos generales. Sin embargo, aunque ciertamente se observa una distribución similar, su especialización es algo más compleja, puesto que se trata de un sistema conformado por seis formas y no por cuatro.

En primer término es importante destacar que la dinamicidad vuelve a ser un factor que rige la recontextualización de las formas. Ciertamente, en el ítem adverbial *adentro* se diversifican el tipo de figuras y contenedores conforme avanza el crecimiento lingüístico del niño, pero esta expansión está especializada, al menos en las etapas más tempranas, a las escenas estáticas con figura objeto, sin asociación con eventos causativos y dirección siempre inclusiva:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

• **Adentro en Milio**

Dinamicidad:	Escenas estáticas (100%).	Escenas dinámicas (0%).
Figura:	Objeto (75%).	Animada (25%).
Causatividad:	Causativa (0%).	
Dirección según sistema (parte interna de la contención)	(100%).	

Los datos de Elia, aunque mucho menores, presentan indicios similares; la única documentación de *adentro* es estática.

Afuera, en el caso exclusivo de Milio (pues Elia no registró ni un solo caso con esta forma) se especializa hacia las escenas estáticas en las que se expresa la ubicación de un objeto o persona que no está incluido en el dominio de un espacio:

Como ya lo indiqué, la incorporación de esta forma corresponde a un uso idiosincrático y particular de la interacción entre el niño y sus interlocutores. Por ello, en los primeros meses, *afuera* sirve para solicitar el movimiento de su interlocutor. Sin embargo, en las últimas tomas, el uso del ítem cambia y se alinea con respecto a las directrices generales descritas en el resto de las entradas, es decir, sirve para expresar la ubicación (estática) de objetos inanimados en dirección exclusiva.

• **Afuera en Milio**

Dinamicidad:	Hasta 2;01;24: escenas estáticas (0%). Desde 2;10;14: escenas dinámicas (0%).	Hasta 2;01;24: escenas dinámicas (100%). Desde 2;10;14: escenas estáticas (100%).
Figura:	Hasta 2;01;24: objeto (0%). Desde 2;10;14: animada (0%).	Hasta 2;01;24: animada (100%). Desde 2;10;14: objetos (100%).
Causatividad:	Hasta 2;1;24: causativa (0%). Desde 2;8;8: no causativa (100%).	Hasta 2;1;24: autoagentiva (100%). Desde 2;8;8: no causativa (100%).
Dirección según sistema (parte externa de la contención)	(100%).	

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3.2.1.1.El uso de adverbios en construcción con verbos.

Como un dato adicional que complementa y conviene lo señalado sobre la tendencia de los ítems adverbiales a expandirse de acuerdo a un patrón locativo estático con figuras inanimadas, presento algunas consideraciones en relación con el uso de los adverbios en construcciones con verbos. Éstos son los datos:

Milio

Arriba

Uso eventivo previo del ítem.	Primera documentación del ítem asociado con un verbo en el discurso adulto (construcción vertical).	Primera documentación del verbo + ítem en el discurso del niño (construcción horizontal).
1;11;15.	Con verbo estático: (<i>Estar</i>) 2;02;20. Con verbo dinámico: (<i>Subir</i>) 2;04;15.	Con verbo estático: (<i>Estar</i>) 2;06;25. Con verbo dinámico: (<i>Jugar</i>) 2;05;21.

Abajo

Uso eventivo previo del ítem.	Primera documentación del ítem asociado con un verbo en el discurso adulto (construcción vertical).	Primera documentación del verbo + ítem en el discurso del niño (construcción horizontal).
1;11;15.	Con verbo estático: (<i>Estar</i>) 2;04;15. Con verbo dinámico: (<i>Poner</i>) 2;05.	Con verbo estático: (<i>Estar</i>) 2;06;25. Con verbo dinámico: (<i>Subir</i>) 2;06;25.

Adentro

Uso eventivo previo del ítem.	Primera documentación del ítem asociado con un verbo en el discurso adulto (construcción vertical).	Primera documentación del verbo + ítem en el discurso del niño (construcción horizontal).
1;11;02.	Con verbo estático: (<i>Ser</i>) 1;11;02. Con verbo dinámico: (<i>Venir</i>) 2;03;12.	Con verbo estático: (<i>Haber</i>) 2;08;10. Con verbo dinámico: (<i>Poner</i>) 3;00;01.

Afuera

Uso eventivo previo del ítem.	Primera documentación del ítem asociado con un verbo en el discurso adulto (construcción vertical).	Primera documentación del verbo + ítem en el discurso del niño (construcción horizontal).
2;00;25.	Con verbo estático: (<i>Ser</i>) 1;11;02. Con verbo dinámico: (<i>Sacarse</i>) 2;01;24.	Con verbo estático: (<i>Haber</i>) 2;10;14. Con verbo dinámico: (<i>Venir</i>) 2;01;24.

Elia

Arriba

Uso eventivo previo del ítem.	Primera documentación del ítem asociado con un verbo en el discurso adulto (construcción vertical).	Primera documentación del verbo + ítem en el discurso del niño (construcción horizontal).
1;10;19.	Con verbo estático: (<i>Estar</i>) 2;03;13. Con verbo dinámico: (<i>Ir</i>) 1;11;24.	Con verbo estático: (<i>Ir</i>) 2;05;14. Con verbo dinámico: sin registro.

Abajo

Uso eventivo previo del ítem.	Primera documentación del ítem asociado con un verbo en el discurso adulto (construcción vertical).	Primera documentación del verbo + ítem en el discurso del niño (construcción horizontal).
Sin registro	Con verbo estático: sin registro. Con verbo dinámico: (<i>Guardar</i>) 3;08;12.	Con verbo estático: (<i>Estar</i>) 3;10;24. Con verbo dinámico: (<i>Poner</i>) 3;08;12.

Adentro

Uso eventivo previo del ítem.	Primera documentación del ítem asociado con un verbo en el discurso adulto (construcción vertical).	Primera documentación del verbo + ítem en el discurso del niño (construcción horizontal).
Sin registro	Con verbo estático: sin registro. Con verbo dinámico: sin registro.	Con verbo estático: sin registro. Con verbo dinámico: (<i>Ir</i>) 3;00;20.

Las tablas aquí presentadas destacan tres momentos de la expansión de cada ítem para cada niño.

La columna izquierda indica si existe uso eventivo (causativo o autoagentivo) del ítem y, en su caso, la edad al momento de su primer registro (ejemplo 22):

Ejemplo 22

Afuera en Milio

Uso eventivo de adverbio

Milio 6b (2;00;25)

(Paty y el encuestador juegan "salero" con Milio en el pasillo. Paty impide que Milio tome la pelota al arrojársela al encuestador)

Milio - Paty, no

¡feda! ¡feda! (señalando el interior de uno de los cuartos)

Enc- ¡fuera! (ríen él y Paty)

Milio - allí (tomando a Paty de la mano y jalándola hacia el cuarto)

¡feda! (señalando otra vez, mientras Paty gatea hacia el interior del cuarto)

¡fueda! (Paty entra al cuarto)

La columna del centro alude al primer uso registrado del ítem en contextos discursivos en los que el adulto ha usado en alguna de sus participaciones discursivas previas un verbo, y el niño se apoya en él para complementar su propia participación. Se trata, en suma, de las primeras señales de uso del ítem en construcciones verticales con verbos (Scollon 1979, p. 218) (ejemplo 23):

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ejemplo 23**Arriba en Elia****Uso del adverbio con elipsis del verbo**

Elia 11 (2;03;13)

(Elia y Encuestador en el cuarto)

Enc- ¿Dónde está tu libro?

Elia- Adiba (señalando los estantes del cuarto).

La columna de la derecha señala ya, entonces, el uso por parte del niño del adverbio en construcción horizontal con el verbo (Scollon 1979) (ejemplo 24):

Ejemplo 24**Poner en Milio****Uso del adverbio en construcción con verbo (*Poner*)**

Milio (3;00;01)

(Milio y Enc en la sala)

Milio- Ete se pone así adento (al poner un calzador dentro del zapato derecho, por atrás del talón).

De los datos presentados destaca que en ambos niños se observan usos eventivos tempranos de los adverbios (especialmente en Milio, que usó los cuatro adverbios para expresar eventos, y en menor grado Elia, que usó sólo *arriba* de forma eventiva). Esto es relevante pues se agrega a los datos que señalan un inicio de la expansión determinada en buena medida por condiciones particulares de la interacción social y lingüística en las que participa el niño. El niño extrae el ítem de escenas en las que comúnmente él y su interlocutor son de hecho los componentes de un evento locativo y la usa para expresar todo el evento, pues no reconoce aún que la expresión de éste puede estar repartida en varios ítems (ejemplo 22).

La segunda columna de la tabla muestra el inicio de este reconocimiento, cuando el adulto aporta un ítem, a través de una pregunta o una solicitud, y el niño aporta su propia parte, la dirección o la meta del movimiento en la escena, en este caso (ejemplo 23). Consistentemente, cabe resaltar aquí que estos ejemplos en los que el niño se apoya en el discurso del adulto para construir sus proposiciones en su propio discurso fue, casi siempre, después del uso eventivo del adverbio. Los

datos coinciden con lo señalado por Scollon (1979) y Ochs et al. (1979), cuando observaron que el desarrollo de la gramática en el niño parte de una organización secuencial, es decir, construcciones gramaticales cuyas partes se dividen en dos o más secuencias discursivas, y avanza paulatinamente hacia la organización sintáctica de los enunciados en el discurso, es decir, un desarrollo gramatical que va de construcciones verticales a construcciones horizontales. Así, los datos sugieren que luego de su incorporación para expresar todo el evento del que proviene, en una etapa ulterior el adverbio comienza su expansión hacia su significado inherente (menos marcado) en el sistema. De tal forma que el crecimiento de los adverbios que, según hemos descrito más arriba, obedece a patrones locativos coherentes con el significado inherente del ítem en el sistema, es comprensible y consistente con un paulatino uso de los ítems en construcción con verbos, primero, en una etapa intermedia, apoyándose en los verbos del discurso adulto y, ulteriormente, aportando la construcción completa en su discurso.

3.2.2. Los ítems de movimiento (relación dinámica).

Frente a esta tendencia de relaciones figura-fondo estáticas, los ítems verbales tendieron a crecer con un esquema de figuras animadas y relaciones locativas dinámicas:

En el caso de Milio es notable la preferencia por usar *subir* en escenas dinámicas (92.3%) y para figuras animadas (69.3%).

Por su parte, la causatividad tuvo en las etapas más tempranas (hasta 2;6;25) una tendencia más causativa que autoagentiva (causativa: 73%; autoagentiva: 27%). Por último, la dirección fue siempre concordante según el sistema: dirección ascendente o parte superior de la vertical:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

• **Subir en Milio**

Dinamicidad:	Escenas estáticas (7.7%).	Escenas dinámicas (92.3%).
Figura:	Objeto (30.7%).	Animada (69.3%).
Causatividad:	Causativo (61%). Hasta 2;6;25: causativo (73%). Desde 2;7;5 autoagenteivo (54%).	Autoagenteivo (39%) Hasta 2;6;25: autoagenteivo (27%). Desde 2;7;5: causativo (46%).
Dirección según sistema (parte superior de la vertical)	(100%).	

En el caso de *subir* en Elia se observa también un sesgo en cuanto a ciertos componentes locativos, pero con diferencias específicas con respecto al ítem en Milio, pues *subir* sirvió a la niña para la expresión del movimiento autopropulsado (100%) de entidades animadas (100%) en dirección ascendente o en la parte superior de la vertical:

• **Subir en Elia**

Dinamicidad:	Escenas estáticas (0%).	Escenas dinámicas (100%).
Figura:	Objeto (0%).	Animada (100%).
Causatividad:	Causativo: (0%).	Autoagenteivo: (100%).
Dirección según sistema (parte superior de la vertical)	(100%).	

Para el ítem *bajar* este sesgo causativo que diferencia los ítems *subir* entre uno y otro niños curiosamente se invierte: en el caso de Milio *bajar* tiende a expresar un movimiento autoagenteivo (60.5%) descendente de entidades animadas (84.6%):

• **Bajar en Milio**

Dinamicidad:	Escenas estáticas (0%).	Escenas dinámicas (100%).
Figura:	Objetos (15.4%).	Animados (84.6%).
Causatividad:	Causativo (39.5%).	Autoagenteivo (60.5%).
Dirección según sistema (parte inferior de la vertical)	(100%).	

En el caso de Elia, de las pocas escenas que tengo registradas con esta forma (sólo cuento con 5 registros de *bajar* entre 3;03;27 y 4;02;07), en casi todas la niña expresa, en cambio, el movimiento causado (71.4%) de un objeto (71.4%) desde una parte alta de su cuarto:

• **Bajar en Elia**

Dinamicidad:	Escenas estáticas (0%).	Escenas dinámicas (100%).
Figura:	Objeto (71.4%).	Animada (28.6%).
Causatividad:	Causativo (71.4%).	Autoagentivo (28.6%).
Dirección según sistema (parte inferior de la vertical)	(100%).	

En el caso de *meter*, se observan también algunas coincidencias y algunas diferencias. En Milio el ítem tiende a expresar el movimiento causativo (66.6%) de objetos (66.6%), pese a que durante las primeras tomas encontramos algunas figuras humanas. En cuanto a la dirección, ésta siempre es inclusiva:

• **Meter en Milio**

Dinamicidad:	Escenas estáticas (0%).	Escenas dinámicas (100%).
Figura:	Objeto (66.6%).	Animada (33.4%).
Causatividad:	Causativo (66.6%).	Autoagentivo (33.4%).
Dirección según sistema (parte interna de la contención)	(100%).	

En Elia (a diferencia de Milio, quien usa este ítem para expresar la manipulación de objetos), *meter* expresa el movimiento espontáneo (85.7%) de figuras animadas (85.7%) en dirección inclusiva:

• **Meter en Elia**

Dinamicidad:	Escenas estáticas (0%).	Escenas dinámicas (100%).
Figura:	Objeto (14.3%).	Animada (85.7%).
Causatividad:	Causativo (14.3%).	Autoagentivo (85.7%).
Dirección según sistema (parte interna de la contención)	(100%).	

En el caso de *entrar*, en Milio el rasgo dinámico se repite también en todas las escenas. Sin embargo, el tipo de figura es preferentemente animado (66.7%) y la causa es autoagentiva (66.7%), a excepción de dos documentaciones recuperadas. De esta manera, en el caso de Milio no sólo el crecimiento de *meter* y *entrar* está restringido o ceñido a escenas dinámicas (frente al caso de *adentro*), sino que, aunque de manera menos clara, existe entre ellas una diferencia según

el tipo de figura involucrada en la acción (figuras objetos para *meter*, y figuras animadas para *entrar*) y la causa del movimiento (agentivo para *meter* y autoagentivo para *entrar*):

• **Entrar en Milio**

Dinamicidad:	Escenas estáticas (0%).	Escenas dinámicas (100%).
Figura:	Objeto (33.3%).	Animada (66.7%).
Causatividad:	Causativo (33.3%).	Autoagentivo (66.7%).
Dirección según sistema (parte interna de la contención)	Interna (50%).	Externa (50%).

Del ítem *entrar* en Elia, los datos son muy exiguos como para señalar alguna tendencia clara.

Sacar y *salir* en Milio expresan relaciones dinámicas y se diferencian a partir del tipo de agentividad en la escena: en el primer caso, el ítem se usa en escenas de franca manipulación de objetos; en el segundo, como ya he indicado, se trata de escenas con figuras objeto inanimadas específicas (líquidos, sustancias corporales, imágenes y sonidos) que participan en parte en su propio movimiento, o, dicho de otro modo, cuyo agente no tiene control absoluto sobre su desplazamiento:

• **Sacar en Milio**

Dinamicidad:	Escenas estáticas (0%).	Escenas dinámicas (100%).
Figura:	Hasta 2;01;24: objeto (0%). Desde 2;03;12: animada (0%).	Hasta 2;01;24: animada (100%). Desde 2;03;12: objeto (100%).
Causatividad:	Hasta 2;01;24: Causativo (0%) Desde 2;03;12: Autoagentivo (0%)	Hasta 2;01;24 Autoagentivo (100%). Desde 2;03;12: Causativo (100%)
Dirección según sistema (parte externa de la contención)	(100%).	

• **Salir en Milio**

Dinamicidad:	Escenas estáticas (0%).	Escenas dinámicas (100%).
Figura:	Objeto (83%).	Animada (17%).
Causatividad:	Causativo (0%).	Autoagentivo (100%).
Dirección según sistema ³ (parte externa de la contención)	(100%).	

En el caso de Elia en lo que se refiere a las formas *sacar* y *salir*, su comportamiento es sorprendentemente similar al observado en Milio:

Sacar y *salir* se distinguen también en el caso de Elia a partir de la naturaleza agentiva inherente al tipo de objetos presentes en las escenas. *Sacar* es meramente agentivo y *salir*, en cambio, sirve a la niña para expresar el movimiento de líquidos o sustancias:

• **Sacar en Elia**

Dinamicidad:	Escenas estáticas (0%).	Escenas dinámicas (100%).
Figura:	Objeto (100%).	Animada (0%).
Causatividad:	Causativo (100%).	Autoagentivo (0%).
Dirección según sistema (parte externa de la contención)	(100%).	

• **Salir en Elia**

Dinamicidad:	Escenas estáticas (0%).	Escenas dinámicas (100%).
Figura:	Objeto (94.5%).	Animada (5.5%).
Causatividad:	Causativo (11%).	Autoagentivo (89%).
Dirección según sistema (parte externa de la contención)	(100%).	

De esta manera, la expansión de estos ítems fue sensible al carácter dinámico, el tipo de figura, la causatividad y la dirección involucrados en las escenas. Existen en general algunas semejanzas en ambos niños sobre la disposición de los patrones locativos que guían la expansión de las formas de la inclusión; los niños expresaron mediante ellas relaciones dinámicas con una dirección concordante con el sistema, con excepción del caso de *entrar* en Mílío. Sin embargo, se observan también diferencias interesantes en la preponderancia que cada niño le dio a ciertos componentes, como la agentividad y el tipo de figura involucrado en la escena.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

4. Conclusiones sobre los esquemas semánticos de la expansión.

El análisis que he expuesto sobre la expansión del uso de cada ítem arroja una variedad de datos que apuntan en diferentes sentidos.

Desde las etapas más tempranas el niño usó las formas para designar escenas locativas precisas. En este sentido se observa una especialización temprana durante la expansión de cada forma, pues el niño fue sensible a rasgos específicos, tales como la dinamicidad, la agentividad, el tipo de figura y la dirección involucradas, todos ellos extraídos de contextos de interacción entre el niño y sus interlocutores.

4.1. Semejanzas y diferencias en la expansión semántica

En primer lugar se observó que el inicio del crecimiento ocurrió estrechamente ligado a escenas en las que el niño y sus interlocutores estaban directamente involucrados como figura y fondo, respectivamente. Este dato resalta el valor de la interacción en los intentos más tempranos del niño por mapear semánticamente los ítems.

Por otro lado, conforme avanzó el crecimiento de los ítems, se observaron datos que señalan un crecimiento léxico especializado de acuerdo a ciertos esquemas elaborados con base en la naturaleza semántica del ítem, según sus rasgos más accesibles en el sistema. La expansión del alcance de cada forma se realizó así, a partir de un esquema más o menos regular y reconocible, con base algunos de los componentes del esquema locativo que estableció divisiones claras entre ítems estáticos y dinámicos (adverbios y verbos), entre ítems con dirección ascendente o descendente, e inclusiva o exclusiva, entre usos causativos y no causativos y entre usos para hablar de objetos y para hablar de figuras animadas/humanas. El hecho de que el dominio de la inclusión comprendiera un mayor número de rasgos es entendible por cuanto que el sistema abarca un mayor número de ítems.

De esta forma, es posible reconocer dos momentos en el crecimiento léxico de cada niño. Estas etapas se establecen con base en el grado de análisis en las operaciones de incorporación y recontextualización que el niño hace sobre el material lingüístico que le provee el adulto. En una primera etapa se observó una estrategia más bien discursiva, es decir, de imitación más que de análisis de las escenas. El resultado de ello es una expansión menos sistemática, vinculada con contextos privilegiados de uso, en relación con los componentes locativos involucrados con una misma forma. Más aun, la incorporación de un ítem suele no coincidir con su especialización ulterior. Tal fue el caso de los numerosos registros de adverbios para expresar eventos completos. De alguna manera, muchos de los usos más tempranos desaparecen o se modifican sustancialmente cuando el ítem crece y se especializa en un esquema locativo característico. Este dato lo he interpretado como una señal importante sobre el grado de vinculación que existe entre los ítems recientemente incorporados y los contextos de uso en los que éstos aparecen, pues el uso inicialmente "errático" en relación con el sistema adulto y su ulterior especialización da cuenta de una incorporación de los ítems a través de la vinculación de éstos con un contexto de interacción específico. Posteriormente, conforme aumenta el conocimiento lingüístico del niño, las formas se expanden y especializan hacia usos menos idiosincráticos y más esquemáticos. Ésta es la segunda etapa del crecimiento, cuando se observa una tendencia de los niños a aplicar una estrategia más analítica en sus incorporaciones y extensiones lingüísticas. Los niños mostraron un uso de ítems más o menos flexibles (o categoriales) en escenas que comparten una configuración de componentes locativos estables. Así lo indica la diferenciación más o menos temprana entre adverbios y verbos, a partir de su naturaleza estática y dinámica, respectivamente, sustentada en esquemas locativos regulares que, como ya se vio en el análisis del proceso de recontextualización, se consolidaría conforme avanzara el crecimiento lingüístico de cada niño.

De tal manera, se observa una estrategia más tardía que consiste en el reconocimiento de una disposición regular de componentes locativos de los contextos de interacción para posteriormente expandir el ítem hacia nuevos contextos en los que esta disposición se ajuste.

Por otro lado, además de las tendencias generales de ambos niños de expandir las formas en función de ciertos componentes locativos presentes en los contextos de interacción, del análisis de los datos fue posible observar además diferencias individuales en el desarrollo lingüístico de cada niño. Estas diferencias se refieren a la preferencia por algunos componentes de la escena locativa. Así, llama la atención la diferencia del rasgo agentivo y del tipo de figura en los ítems *subir*, *bajar* y *meter* entre los niños:

	<i>Subir</i>	<i>Bajar</i>	<i>Meter</i>
Milio	Causativo: (61%). Autoagentivo: (39%). Hasta 2;6,25: Causativo (73%). Autoagentivo: (27%). Desde 2;7,5: Causativo (46%). Autoagentivo (54%). Figura objeto: (30.7%). Figura animada: (69.3%)	Causativo: (39.5%). Autoagentivo: (60.5%). Figura objeto: (15.4%). Figura animada: (84.6%)	Causativo: (66.6%). Autoagentivo: (33.4%). Figura objeto: (66.6%). Figura animada: (33.4%).
Elia	Causativo: (0%). Autoagentivo: (100%). Figura objeto: (0%). Figura animada: (100%).	Causativo: (71.4%). Autoagentivo: (28.6%). Figura objeto: (71.4%). Figura animada: (28.6%).	Causativo: (14%). Autoagentivo: (86%). Figura objeto: (14.3%). Figura animada: (85.7%).

Milio usa el ítem *meter* para expresar el movimiento manipulado de objetos y partes del cuerpo. Elia, en cambio, usa el ítem para solicitar el desplazamiento de su interlocutor hacia un espacio más o menos bien definido. *Subir* en Milio expresa tendencialmente movimientos causados, mientras que en Elia expresa movimientos autoagentivos. *Bajar*, por su parte, es usado por Milio para expresar desplazamientos autoagentivos, mientras que Elia tiende a usar esta forma para expresar movimientos causados.

Según se ve, el comportamiento diferenciado de estos ítems va en contra de la idea de que la conformación del sistema guía el desarrollo lingüístico del niño, pues se espera que, ante un rasgo

sobresaliente (como lo es la causatividad inherente de los ítems o el tipo de figura involucrado), el crecimiento de éstos se comporte en ambos niños de manera similar; sin embargo, según se ha descrito, los niños extendieron el uso de estos ítems por caminos diferentes.

De tal forma, los datos señalan una conformación (que difícilmente podría calificarse de uniforme) de rasgos vinculados con el crecimiento léxico de los niños. Si en un inicio se observa una tendencia a privilegiar la expresión de los interlocutores como componentes de la escena locativa, más adelante los ítems se expanden de acuerdo a un cuadro regular y reconocible de componentes locativos. Sin embargo, este formato estable de componentes locativos no es siempre coherente con las zonas más accesibles o menos marcadas del sistema, sino que el niño suele elegir algunos de los componentes locativos, de acuerdo, quizá, a características particulares de su interacción social y discursiva.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO IV

La intervinculación léxica

1. Introducción.

Hasta aquí he presentado el análisis sobre las señales de vinculación inicial entre los ítems y sus contextos concretos de uso, así como la ulterior construcción de esquemas semánticos durante su crecimiento. Esta revisión tenía como trasfondo la propuesta de que la explicación sobre la incorporación de ítems léxicos al discurso del niño durante las etapas más tempranas de su crecimiento debe buscarse no tanto en el desarrollo de marcos conceptuales no lingüísticos previos, a partir de los cuales el niño buscaría posteriormente en el *input* el modo de expresarlos, sino en su interrelación con los contextos concretos de uso en los que el niño aprende a intervenir a través de su participación motora y lingüística en actividades conjuntas con su interlocutor. De esta visión de la adquisición del lenguaje se desprende pues la hipótesis de que los ítems léxicos más tempranos presentan vínculos muy estrechos con contextos de uso específicos, y que esta relación se vuelve menos estricta conforme avanza el desarrollo y aumenta la productividad del ítem.

Asimismo, de esta primera hipótesis es posible proponer una segunda suposición. Si los primeros ítems incorporados están ligados a contextos concretos, entonces se trata de ítems que no forman parte de una red de significaciones, sino que entran con un significado aislado, es decir, el significado de los ítems más tempranos no está determinado por el de otros ítems semejantes u opuestos, sino por su función pragmática concreta.

De tal manera que, durante las primeras etapas del crecimiento léxico, el reconocimiento de ciertos patrones en un verbo específico, tales como su morfología, su sustitución por proformas, o el reconocimiento de los argumentos que le acompañan, no implica que de manera inmediata tales patrones de uso sean sistematizados o generalizados hacia otros verbos ya incorporados o por incorporar en el discurso del niño. Así, desde esta perspectiva, la sistematización no es el resultado de reglas de gran alcance, generalizaciones aplicadas a grandes extensiones del espacio léxico-semántico, sino que resulta de la adquisición de símbolos y roles conceptuales aislados, ligados en cada caso individual estrechamente a acciones y situaciones de su interacción y cuyo crecimiento avanza por un camino propio (Tomasello 1991, p. 266).

Ahora bien, una vez incorporado el ítem, y luego de haber comenzado su expansión, es esperable que se inicie el trabajo de intervinculación del ítem en un sistema complejo de afinidades y contrastes. Elbers *et al.* (1993) establecen un “principio de uso contrastante”, según el cual los “ítems usados contrastantemente son también similares en significado”.

Según esta propuesta, el niño vincula o reconoce a dos ítems como miembros de un mismo campo semántico a través de su contraste en contextos concretos de uso en los que el adulto establece la relación de contraste y con ello, la vinculación entre los ítems. Así, el principio del uso contrastante permite al niño el desarrollo lexical de ítems de un mismo campo a través de una vinculación de similitud o diferencia de significado (Elbers *et al.* 1993, p. 4). Estas relaciones, establecidas en un principio en contextos concretos de uso, permiten ulteriormente la intervinculación de los ítems en campos semánticos hasta conformar la red semántica del sistema adulto.

Según he señalado en el capítulo I (3.3.1. **El cognitivismo fuerte**) la propuesta del contraste lexical de Clark (1983, 1990, 1995) señala algo similar al sostener que el niño comienza por buscar los contrastes externos (entre los ítems) que le permitan construir su identidad interna. De esta manera,

el desarrollo léxico del niño ocurre gracias a una especie de rastreo distribucional del ítem en el sistema, al cual se ve expuesto gracias a su interacción social.

Así, según estas posturas, el uso de ítems contrastantes podría ser un mecanismo guía o favorecedor de la intervinculación de ítems que forman parte de un mismo campo semántico.

Tomasello (1991) reporta en su trabajo una incorporación casi simultánea de pares léxicos “contrarios”. Esta coincidencia en la entrada y desarrollo de ítems léxicos podría ser interpretada como una evidencia de la interconexión entre ellos, pues ambos descansan sobre la misma base conceptual, lo que permite al niño simplemente reconfigurar elementos conceptuales conocidos, sin tener que reconocer ningún elemento nuevo al momento de incorporar un ítem.

En este marco de ideas, el presente capítulo presenta un análisis sobre el problema de la intervinculación léxica. El examen busca las posibles señales de aislamiento o intervinculación de los ítems durante su expansión en un marco de contrastes y afinidades, con el fin de observar cómo es que el niño comienza a construir las líneas que vinculan unos ítems con otros, con base en la red de oposiciones y afinidades que conforman el campo semántico.

Las opciones de relación son por un lado, a través de su oposición, y por otro, con base en su afinidad semántica. La primera opción implica un trabajo de unificación de pares léxicos con una base conceptual equivalente. Así, por ejemplo, *subir* y *bajar* son ítems conceptualmente iguales (ambos expresan el desplazamiento de un objeto o persona en la vertical) que se distinguen tan sólo por la dirección del movimiento que indican.

Por otro lado, la afinidad semántica es diferente, pues no se trata de un mismo concepto que subyace a un par de ítems, sino de un concepto que se fragmenta en diferentes componentes. Así, *subir arriba* y *bajar abajo* son ítems cuya intervinculación implica la especialización en una de las fases de la acción que designan, el hecho y la dirección de un desplazamiento, por un lado, y la meta o posición final del objeto que sufre el movimiento, por el otro.



De este modo, la opción está entre un vínculo de ítems a partir de una base conceptual común, o a partir de su especialización en una fase de la acción.

Finalmente, presento también las señales de intervinculación léxica a partir del análisis de la expansión desde el punto de vista sintáctico (ítems en contextos sintácticos reconocibles). Este examen pretende establecer por medio de la comparación de la expansión del uso de ítems en contextos sintácticos reconocibles, posibles señales adicionales en etapas posteriores del desarrollo, sobre la paulatina vinculación de los ítems como componentes de paradigmas sintácticos.

2. Análisis semántico.

2.1. El dominio semántico de la verticalidad.

2.1.1. Coincorporación de los ítems y análisis semántico.

Milio

El análisis de los ítems de la verticalidad en cuanto a su intervinculación arroja datos que confirman la importancia de las relaciones de contraste y afinidad para establecer relaciones entre ítems.

En primer lugar, habrá que decir que en el caso de Milio, encontré que, tanto el par de adverbios (documentados por primera vez entre 1;11;15 y 2;02;20), como el par verbal (documentados por primera vez entre 2;03;12 y 2;05;00), fueron incorporados al discurso del niño en un lapso muy breve entre uno y otro ítem. Esta incorporación de pares léxico contrastantes con una misma distribución en diferentes momentos de su desarrollo pareciera indicar que se trata de una construcción de una red semántica a partir de relaciones de contraste entre ítems sintácticamente correspondientes. Los factores que explican la proximidad de la incorporación de palabras básicamente "opuestas", es decir, que se distinguen a partir de su direccionalidad, aprendidas con no más de dos meses de diferencia, podrían fundamentarse con base en su cercanía conceptual, que permite al niño simplemente la reconfiguración de elementos conceptuales conocidos, sin tener que

reconocer ningún elemento nuevo (Elbers *et al.* 1993). Es también posible que una vez que el niño comienza a usar una palabra con un opuesto claro en el discurso del adulto, éstos provocan las oposiciones en diferentes contextos.

Así, el hecho de la incorporación de una palabra fuertemente asociada con la adquisición previa de palabras relacionadas con ella, como su opuesto, sugiere que el niño encuentra más sencillo empaquetar un nuevo concepto léxico cuando muchos de los elementos conceptuales involucrados están ya presentes en la conceptualización de otras palabras (Tomasello 1991, pp. 190-192).

Veamos de cerca las primeras documentaciones:

Ejemplo 25

1a. documentación de *abajo* en Milio

Milio 5a (1;11;15)

(Milio en el sillón con el encuestador acostado sobre sus piernas)

Enc- ¿Quiéres baño adentro?

Milio- sí, baño (intentando liberar su pierna y pararse)
abaj—jo

Enc- ay, ay, ay (mientras Milio se incorpora)

Milio- bajo (mientras se incorpora)

Ejemplo 26**1a. documentación de *arriba* en Milio**

Milio (1;11;15)

(El encuestador, sentado en el sillón, sube a Milio sobre sus hombros)

Milio- (I) *bía*, venEnc- *órale*, limosnero y con garrote, manu!Milio- ¡(D) *ote!*

(...)

Enc- ¿*Qué?* ¿*arriba?*Milio- *Abiba.*

Ejemplo 27**1a. documentación de *bajar* en Milio**

Milio (2;02;28)

(Milio sentado en las piernas del enc)

Milio- *no, bajo* (bajándose hasta el piso)

Ejemplo 28**1a. documentación de *subir* en Milio**

Milio 8b (2;03;12)

(Milio y el papá juegan en el cuarto. Milio se toma del pie de la cama)

Milio- *Eta, la suba Mokoki* (subiendo un pie al pie de la cama)Pap- *que se suba Mokoki*Milio- *no*Enc- *ándale*Pap- *pero no te vayas a pegar*Enc- *que se suba Mokoki*Milio- *voy, a subí*Enc- *súbete, ándale Mokoki*

Según se puede ver en estas escenas, ciertamente el par de adverbios (*arriba* y *abajo*) fueron incorporados al discurso de manera simultánea, durante etapas más tempranas que el par verbal (*subir* y *bajar*), que también fue incorporado casi al mismo tiempo. Aunado a ello, las escenas muestran, además, que los ítems están vinculados entre sí semánticamente, pues expresan en todos los casos la posición o el desplazamiento de ego en la vertical en relación casi siempre al adulto (con excepción de *subir*, cuyo punto de referencia es la cama). Además, llama la atención que en todos

los casos la vertical de la relación locativa se establece con referencia al desplazamiento de ego en relación con muebles (sillón, cama).

De este modo, el análisis de los componentes locativos en las escenas indican que se trata de escenas que guardan mucha relación. Además de su notable reincorporación al discurso, los ítems se encuentran muy relacionados también en su uso dentro de los contextos concretos de interacción.

Elia

En el caso de Elia, tanto el orden en que se incorporaron como el tiempo que se extiende entre cada ítem fue notablemente diferente con respecto al caso observado en Milio. Aquí las documentaciones:

Ejemplo 29

1a. documentación de *arriba* en Elia

Elia 7 (1;10;19)

(La mamá carga a Elia y luego la deja en el piso)

Elia- Abía

Abía

(queriendo que la cargue otra vez)

(...)

Mam- ¿Te bajas tantito?

(con Elia en brazos. Luego la baja)

Elia- Adía

Adía

(haciendo berrinche)

Ejemplo 30

1a. documentación de *subir* en Elia

Elia 12 (2;04;05)

(Elia y el papá le platican a la encuestadora sobre su visita a un parque)

Elia- Tite dedada tilla

Pap- A la resbaladilla

Elia- Tube

Pap- Al sube

Elia- Tí

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ejemplo 31

1a. documentación de *abajo* en Elia.

Elia 17 (2;09;21)

(Elia y el papá cantan una canción)

Pap- Lavaré, lavaré... mis dientitos lavaré,
para arriba y para abajo,
mis dientitos lavaré...
¿no? ¿cómo va entonces?

Elia- **pada** abajo lavadá

Pap- para abajo lavaré

Ejemplo 32

1a. documentación de *bajar* en Elia.

Elia 22 (3;03;27)

(Elia hace preparativos para presentar una obra con títeres)

Elia- **Baja** los niños (señalando a la encuestadora los estantes de su cuarto)

Los ejemplos permiten observar diferencias notables en el orden y momento de incorporación de cada uno de estos ítems. *Arriba* es el primero en ser incorporado (a los 1;10;19), luego *subir*, (en 2;4;5), meses después *abajo*, (en 2;9;21), y aun varios meses después *bajar*, (en 3;03;27). Así pues, en este caso no se observan los pares contrastantes incorporados de manera casi simultánea que se observaron en Milio.

No obstante esta distancia temporal de incorporación de los ítems, en el caso de los ítems verbales es posible observar cierta afinidad semántica, pues en ambos casos se expresa el desplazamiento causativo (si consideramos que en el caso de *subir* la niña requiere para subirse a la resbaladilla de la ayuda del adulto) ya sea de ego (*subir a la resbaladilla*), o de muñecos (*bajar los muñecos del estante*).

El ítem *arriba*, como se recordará, se incorporó en etapas tempranas y sirve a la niña para solicitar que el adulto (agente externo) la desplace (figura ego) en la vertical (del piso a sus brazos). Se trata pues del patrón temprano de incorporación ya comentado en el capítulo anterior de uso dinámico y agentivo donde el niño es la figura de la escena y el adulto el fondo del movimiento. De su ítem

contrastante (*abajo*), como ya indiqué, llama la atención su incorporación tardía y su pobre productividad en el *corpus*. En la primera documentación de *abajo* (Ejemplo 31), documentado en el *corpus* hasta 2;9;21, se observa un uso meramente rutinario como parte de una interacción con la madre. Así, no se encuentra ninguna similitud en la distribución de la incorporación de estas formas en el caso de Elia ni tampoco existe ninguna relación semántica que permita establecer algún tipo de vínculo entre ellas al momento de su incorporación.

2.1.2. Las intervenciones situacionales.

Una de las evidencias más tempranas e importantes sobre el proceso de vinculación léxica que fue posible observar en el *corpus* fueron aquellas vinculaciones establecidas a través de las situaciones concretas de uso, cuyas características locativas conformaron un entorno privilegiado de producción.

Milio

Una de estas intervenciones es aquella que se establece en relación con fondos locativos comunes. Así, por ejemplo, llama la atención que en todos los casos de incorporación del dominio de la verticalidad, la relación locativa se estableció con referencia al desplazamiento de ego con muebles. Efectivamente, la cama” o “el sillón” resultaron ser referentes locativos muy frecuentes para el uso de los ítems de la verticalidad.

Como hemos visto, los registros más tempranos de este dominio son en escenas donde el adulto, sentado en un sillón, sube o baja al niño de sus piernas (ver ejemplos 25 a 28).

Días después los muebles continúan siendo un referente para este dominio:

Ejemplo 33**abajo en Milio. "La cama" como fondo locativo relacionando ítems de la verticalidad**

Milio 5b (1;11;29)

(Milio sentado en la cama juega con muñecos)

Milio- Mami,

apa(d)ajo (señalando el piso)

(...) ¡aquíí! (señalando hacia el piso)

Enc- ¿cuál?

Milio- piso (señalando el piso)

Enc- ¿piso?

¿tú quieres ir al piso?

Milio- aquí, sí (señalando)

Enc- bájate

Ejemplo 34**2a. documentación de arriba en Milio. "La cama" como fondo locativo relacionando ítems de la verticalidad**

Milio 8b (2;03;12)

1:36:00

(Milio y el encuestador juegan en la cama. Milio gatea hasta la cabecera y se para sobre dos almohadas)

Milio- Ete labiba

Enc- ¿E?

Milio- Ete labiba (poniendo un pie sobre la cabecera)

Ete labiba

Ete labiba

Efectivamente, en esta escena el fondo locativo que sirve al niño como punto de referencia para su propia ubicación coincide con la primera documentación de *subir*, en donde el fondo locativo que define la noción de superioridad es también una cama:

Ejemplo 35**1a. documentación de *subir* en Milio. “La cama” como fondo locativo relacionando ítems de la verticalidad**

Milio 8b (2;03;12)

(Milio y el papá juegan en el cuarto. Milio se toma del pie de la cama)

Milio- Eta, la suba Mokoki (subiendo un pie al pie de la cama)

Pap- que se suba Mokoki

Milio- no

Enc- ándale

Pap- pero no te vayas a pegar

Enc- que se suba Mokoki

Milio- voy, a subí

Enc- súbete, ándale Mokoki

Todavía más adelante, se observa que este mismo fondo locativo sigue siendo muy productivo para establecer relaciones de verticalidad:

Ejemplo 36***bajar* en Milio con “la cama” como fondo locativo**

Milio 12a (2;07;10)

(Milio y Bertha en el cuarto. Bertha está acostada en la cama)

Milio- Ven, ven

bájate Betha (en la puerta del cuarto, haciendo un gesto con la mano)

párate Betha (junto a Bertha, jalándola del brazo)

pátate

Adicionalmente a *arriba* y *subir*, el niño relaciona ahora *bajar* y “pararse” con el mismo fondo locativo. Así, para este momento, el niño ha usado las cuatro formas del dominio de la verticalidad en diferentes escenas en las que el fondo locativo de la relación es el mismo referente.

Junto a ésta, en el caso de Milio existe otra situación que también estuvo involucrada de manera directa con todos los ítems de este dominio. En sus interacciones, los adultos solían cargar al niño y sostenerlo sobre su vertical, ya sea en brazos o sobre los hombros o sus piernas. Estas manipulaciones en las que el niño era la figura y el adulto el agente de la acción fueron muy comunes en diferentes momentos del desarrollo del niño y resultaron una situación vinculada desde etapas muy tempranas con la expresión de su propio movimiento en la vertical.

Abajo y arriba aparecen desde muy temprano en situaciones en las que Milio es manipulado por el adulto:

Ejemplo 37

***arriba* en Milio, el ego como figura de la escena, manipulado por el adulto**

Milio 5a (1;11;15)

(El encuestador, sentado en el sillón, sube a Milio sobre sus hombros)

Milio- *Ibfa*, ven (solicitando que el encuestador se incorpore)

Ejemplo 38

***abajo* en Milio, el ego como figura de la escena, manipulado por el adulto**

Milio 8b (2;02;28)

(Milio y el encuestador en el cuarto. Milio está sentado en las piernas del encuestador, pero quiere pararse para encender el equipo de sonido)

Milio- No,
bajo (incorporándose y evitando los brazos del encuestador, quien intenta retenerlo)

En los ejemplos 37 y 38, el niño es la figura de la escena locativa. En el primer caso, Milio solicita el adulto se incorpore y con ello lo desplace en la vertical, y en el segundo, el niño expresa su voluntad de desprenderse de la manipulación del adulto. Se trata pues en ambos casos de formas que expresan desplazamientos en la vertical en donde el niño es la figura de la escena locativa y el adulto el agente.

De estas dos formas, durante las etapas más tempranas del desarrollo, *arriba* sería la de mayor productividad vinculada con este tipo de situación. Sin embargo, en documentaciones ulteriores, el uso de este ítem en relación al desplazamiento del niño por parte del adulto cambia. Como ya he señalado, conforme avanzó su desarrollo, este ítem fue usado más para expresar la ubicación de un objeto o bien, la meta de su movimiento:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ejemplo 39***arriba* en Milio, expresión de la meta de su propio desplazamiento**

Milio (2;11;26)

(Milio y el encuestador en la sala)

Milio- Quiedo allá adiba

sobe tu cuello (señalando, quiere que el encuestador lo cargue en hombros)

En el ejemplo 39 se observa otra vez el ítem *arriba* vinculado con una situación en la que Milio es manipulado por el adulto, pero en este caso el ítem ya no expresa una solicitud (que es expresada por otra palabra en la oración), sino la meta de su propio movimiento que debe ser provocado por el adulto.

Paralelamente a *arriba*, *subir* y *bajar* aparecen también en este tipo de situación. Aquí las transcripciones:

Ejemplo 40***subir* en Milio, solicitud para que el adulto lo cargue**

Milio 10b (2;05;21)

(El encuestador carga a Milio en hombros y luego lo deja en el piso)

Milio- No, no,

así,

de subas (solicitando ser cargado en hombros otra vez)

Como se aprecia en el ejemplo 40, *subir* sirve al niño para solicitar al adulto lo cargue en hombros.

Así, al avanzar el desarrollo lingüístico los ítems, *subir* y *arriba* se complementan a través de esta situación de uso, donde la primera forma expresa la dirección del movimiento y la segunda la meta del desplazamiento.

Además de los ítems mencionados, *bajar* también se vinculó con esta situación:

Ejemplo 41

bajar en Milio, solicitud para que el adulto lo deje en el piso

Milio 11 (2:06:25)

(Milio y Bertha entran a la zotehuela. Bertha carga y agita a Milio)

Milio- No, no, no, no.
basta, basta,
bájame, bájame

(...)

no, no,
bájame, bájame,
bájame, bájame,
bájame

En este caso, la manipulación del adulto no es del todo amable y no cuenta con el consentimiento del niño, por lo que éste solicita sea interrumpida.

Elia

Desde muy temprano y a lo largo de buena parte de su crecimiento, Elia usó el ítem *arriba* estrechamente vinculado con un punto locativo concreto en el cuarto de la niña; “el estante”:

Ejemplo 42

arriba vinculada con el estante del cuarto

Elia 9 (2:00:27)

(Elia en su cuarto, busca unas muñecas)

Elia- **Adiba** (señalando los estantes en la pared)

Este referente fue también importante para la vinculación de formas de la verticalidad, aunque en este caso principalmente con manipulaciones de un agente externo sobre objetos:

Ejemplo 43

bajar vinculada con el estante del cuarto

Elia 22 (3:03:27)

(Elia hace preparativos para presentar una obra con títeres)

Elia- **Baja los niños** (señalando el estante donde están algunos muñecos)

Enc- **¿cuál, cuál?**

Sin embargo, en algunos casos, el estante estuvo involucrado con una escena autoagentiva:

Ejemplo 44***subir en Elia con "el estante" como fondo locativo***

Elia 25 (3;08;12)

(Elia y el papá en el comedor)

Pap- Busca el moño, ahorita te lo pongo

Elia- súbete (a la encuestadora, caminando hacia el cuarto)

Enc- ¿A dónde me voy a subir?

Elia- o, a, mira, (abriendo el clóset de su cuarto)

párate y ve sistán los moños (señalando el estante superior)

De tal manera, nuevamente se observa que ciertas situaciones favorecen no sólo su vinculación con formas de la verticalidad, sino también la interrelación de los ítems a través de ellas.

Adicionalmente a este fondo locativo altamente vinculante para los ítems locativas, se advirtieron otras situaciones similares. "La cama", por ejemplo, es un fondo locativo muy productivo para el uso de los ítems de la verticalidad:

Ejemplo 45***bajar en Elia con "la cama" como fondo locativo***

Elia 25 (3;08;12)

(Elia y la encuestadora juegan con muñecos. Elia, sobre la cama, guarda cosas en una bolsa)

Enc- ¿A dónde nos vamos a ir de paseo, señora?

Milio- pues, aa

Enc- a la playa

Elia- no, aa, a España con mi hijita (toma una muñeca)

Enc- a España, muy bien

Elia- vamos a comprá,
vamos a ver si hay ropa para los niños (cierra la bolsa)

Enc- muy bien

Elia- que ellos, no cueden
ya nos vamos a bajar (tomando la bolsa y la muñeca)

bájase señora

bájase señora (al bajar de la cama, con la bolsa y la muñeca)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ejemplo 46***subir* en Elia con “la cama” como fondo locativo**

Elia 25 (3;08;12)

(Elia y la encuestadora juegan en el cuarto. La cama es un “avión”)

Elia-	Eto tamién vamos a llevar a ver, súbete	(pone muñecos sobre la cama) (mientras se sube a la cama)
Enc-	Me subo, ay, me subí ya	(se sienta en una silla, junto a la cama)

Los ejemplos 39 y 40 muestran a los ítems *bajar* y *subir* vinculados con una misma situación, que es el desplazamiento en relación a la cama del cuarto. Es importante destacar que en todos los casos se trata de desplazamientos autoagentivos en la vertical.

Este mismo referente también se usó para expresar ya no un desplazamiento autoagentivo, sino la mera ubicación de un objeto en relación con un referente:

Ejemplo 47***abajo* en Elia con “la cama” como fondo locativo**

Elia 25 (3;08;12)

(Elia se quita unos moños de la cabeza para dormir)

Elia-	Lo voy a poner	
Enc-	a guardar	
Elia-	no, lo vo a poner aquí, ¿debajo de mi cama?	(dejando los moños debajo de la cama)
Enc-	los moños, noo	
Elia-	qué	
Enc-	se pierden	

En este caso, la cama sirve como punto de referencia para la ubicación de otro objeto (los moños).

Esta identificación de diferentes formas que los niños utilizan en situaciones similares hace posible proponer que el contexto de uso está sirviendo como punto de referencia para establecer una relación entre los ítems léxicos que los niños han incorporado a su discurso.

La manipulación de los niños como figura de la escena locativa por parte de los adultos representó a su vez otra situación muy frecuente y altamente favorecedora para esta intervencionalización, pues, según se observó, los niños usaron los diferentes ítems de la verticalidad para solicitar su desplazamiento,

o bien para expresar su ubicación o meta de su movimiento en la vertical, con lo cual esta situación permitió relacionarlos.

El dato es relevante en la medida que reafirma la importancia que tienen los contextos de uso durante el desarrollo lingüístico en las etapas más tempranas de adquisición. Es decir, las situaciones de interacción no sólo sirven como anclaje para la incorporación de ítems léxicos al discurso del niño, sino que además funcionan como un punto de referencia importante durante la construcción de redes de significación.

2.1.3. Análisis de relaciones de contraste y de complementariedad en el dominio de la verticalidad.

El análisis de las relaciones directas de los ítems arroja profundas inconsistencias entre las señales de un niño y las del otro. En el caso de Elia, la notable disparidad en los tiempos de incorporación, así como la falta de atención hacia el par “negativo” (*abajo y bajar*) de estas formas muestra que los ítems “positivos” (*arriba y subir*) se incorporaron y crecieron en el discurso antes de que fueran incorporadas sus correspondientes oposiciones, lo que representa un indicador importante de que durante las etapas más tempranas de desarrollo la oposición semántica no fue una condición necesaria para la incorporación y crecimiento de estas formas léxicas, sino que su uso se sustentó sobre la base de una vinculación con los contextos de interacción.

En contraste con esta situación de Elia, el niño muy pronto establece relaciones entre los ítems con una misma distribución sintáctica, especialmente *arriba y abajo*, cuya relación mostró ser muy productiva desde etapas muy tempranas del desarrollo:

Ejemplo 48**Temprana relación entre arriba y abajo en Milio.**

Milio 5b (1;11;29)

(Milio y el encuestador juegan con unos muñecos. El encuestador muestra el muñeco e imita su voz, Milio golpea el muñeco con otro que tiene en su mano y el encuestador simula la caída del muñeco, sin soltarlo. Esta misma secuencia se repite varias veces durante la escena)

Enc- ¡Hola! (imitando la voz del muñeco)

Milio- ¡mía!

Enc- ¡Hola!

Milio- **Abajo,** (señalando la ruta que ha seguido el muñeco del encuestador hacia abajo)

abiga, (señalando la ruta hacia arriba)

abajo (señalando la ruta hacia abajo)

mía, parat (y ayuda a alzar el muñeco en la mano del encuestador)

La escena muestra una evidente relación de contraste entre una dirección ascendente y otra descendente. Es relevante para estas relaciones tempranas el papel de los contextos de interacción, pues resulta muy claro que el niño logra esta relación de contraste en escenas en las que se establece con cierta insistencia por parte del adulto secuencias repetidas de oposiciones en la vertical del movimiento de un objeto, como abrir y cerrar un baúl o subir y bajar las escaleras. Estos patrones de interacción favorecen el establecimiento de contrastes de dirección en el movimiento de objetos y están fuertemente relacionados con su establecimiento desde muy temprano en el desarrollo del niño.

Así pues, el contraste entre los ítems adverbiales es el más temprano y productivo a lo largo del desarrollo del niño. Hacia las etapas más tardías, este contraste tiende a oponer dos puntos en la vertical:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ejemplo 49

***Arriba y abajo* como contraste entre dos puntos de la vertical**

Milio (3;00;13)

0:46:00

(Bertha habla con Milio por teléfono)

Bert. ¿Dónde estás Milio?

Milio- Estoy en mi casa,
Arriba, en mi casa
¿dónde estás tu?
¿Abajo?

Bert- Estoy en mi casa

Milio- **¿Abajo**, en tu casa?

¿yo estoy arriba y tú estas abajo?

En el ejemplo 49 el niño distingue su ubicación (*arriba*) en relación a la del adulto (*abajo*). Se trata pues de distinciones entre puntos en la vertical.

Así, si al inicio se observaban algunos casos dinámicos, como el ejemplo con el baúl en donde el niño expresaba el contraste (*arriba y abajo*) al tiempo que abría y cerraba el baúl, en las etapas más tardías estos contrastes ubican puntos estáticos opuestos en la vertical. Esta tendencia confirma la especialización de estas formas hacia las escenas estáticas, ya indicada en el capítulo III.

Ahora bien, adicionalmente a esta relación de contraste, posteriormente Milio vinculó los ítems positivos en una relación de afinidad (*subir arriba*). Esta es la escena:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ejemplo 50**Relación de complementariedad (*subir arriba*)**

Milio 13b (2;09;11)

(Milio y la mamá sentados en el sillón del cuarto de T.V.)

Milio- ¿Ya te va subit tú?

tú... tú, este

(señalando la caja de un videocasete que está en el sillón)

subit allá abiba

(señala el mueble de TV hacia arriba y mueve la cabeza hacia arriba)

Enc- ¿adónde?

¿subir adonde?

Milio- Esta, esta,

(señalando el videocasete)

esa película

Enc- ¿dónde la vas a subir?

Milio- **allá abiba**

(señalando arriba del mueble de TV)

Enc- ¿adónde?

Milio- **allá abiba,****allá abiba,**

(levantando la cabeza)

(...)

El ejemplo 50 muestra el uso complementario de los ítems *subir* y *arriba*, en donde la primera expresa el hecho y la dirección del desplazamiento y la segunda expresa el fondo o meta de dicho movimiento. A partir de este momento, la relación entre estos dos ítems sería relativamente común en el discurso del niño.

En el caso de Elia, a pesar de contar con un número muy reducido de datos, se observan las mismas relaciones que las advertidas en el niño. En la primera documentación de *abajo*, por ejemplo, se observa que el *input* ofrece contrastes entre ítems léxicos:

Ejemplo 51**Relación de contraste semántico (*arriba* y *abajo*)**

Elia 27 (3;10;24)

(Elia platica de cuando estuvo de visita en la casa de la encuestadora)

Enc- Y ya fue hace rato largo que fue, ¿eh?

Pap- sí, ya

Elia- y tú esabas **abajo**, ¿verdad?

(al papá)

Enc- en unas vacaciones,

yo nomás sé que fue en unas vacaciones, porque...

Elia- yo etaba **arriba**, porque quería jugar los niños

Más adelante, aparecen ya la relación de afinidad entre ítems:

Ejemplo 52**Relación de afinidad semántica (*subir arriba*)**

Elia 21 (3;02;27)

(Elia lleva una silla del cuarto a la sala para bailar "Rock and Roll")

Pap- ¿Qué vas a hacer?

Elia- este...

subime

(y regresa al cuarto por otra silla)

por eso,

por eso me voy a **subir**

(arrastrando una tercera silla hacia las otras dos)

Pap- ¿a dónde te vas a subir?

Elia- **arriba**

En el ejemplo 51 la niña establece un contraste de direcciones en la vertical y en el ejemplo 52 se observa que la niña también ha relacionado ambas formas a través de una complementariedad semántica en la que el ítem verbal expresa el hecho del desplazamiento y su dirección, y el ítem adverbial indica la meta de dicho movimiento.

La coincidencia en estas vinculaciones entre las mismas formas y los mismos tipos de interrelación (contraste de dirección entre los ítems adverbiales y complementación del ítem verbal y adverbial en el polo positivo) muestra los primeros pasos del niño en la construcción de una red semántica más compleja.

Se trata efectivamente de la expresión del mismo dominio conceptual con palabras básicamente "opuestas" o "afines", es decir, que se distinguen a partir de su direccionalidad o de su papel complementario en el evento. Si bien es bastante razonable la idea de que esta cercanía conceptual es la base sobre la que el niño agrupa las palabras, esta asociación es posterior al momento de su incorporación al discurso. Esto sugiere que el empaquetamiento léxico-conceptual por parte del niño comienza luego de que ha incorporado los ítems a su discurso.

Asimismo, cabe notar la ausencia de vinculaciones léxicas entre *subir* y *bajar* (como contraste de acciones) o entre *bajar* y *abajo* (como el vínculo de afinidad).

2.2. El dominio semántico de la inclusión.

Como ya he señalado, el dominio de la inclusión tiene una diferencia importante con respecto al de la verticalidad; el mismo espacio semántico que en la verticalidad se expresa con cuatro formas, en este dominio se expresa con seis. Esta disparidad podría jugar un papel importante al momento de construir las líneas de conexión entre los ítems.

En el análisis del dominio de la verticalidad se observó que los niños establecieron dos conexiones claras, una con base en una operación de contraste (*arriba-abajo*) y otra a partir de una relación de afinidad entre *subir* y *arriba*. En el caso del dominio de la inclusión aumentan las posibilidades de combinación, pues aquí existen dos pares de formas verbales en lugar de uno. De tal manera, la relación de complementariedad del polo positivo se duplica, por un lado el ítem autoagentivo (*entrar adentro*) y por el otro el agentivo (*meter adentro*). En cuanto a la oposición de ítems, no existe ninguna diferencia, pues en ambos dominios se cuenta con un par adverbial de opuestos en cuanto a su dirección (*arriba-abajo* y *adentro-afuera*).

2.2.1. Coincorporación de los ítems y análisis semántico.

Milio

Los datos observados en el dominio de la inclusión indican ciertas semejanzas pero también notables diferencias con respecto a lo que ya se ha indicado en el dominio de la verticalidad.

En cuanto al periodo de incorporación de los ítems la similitud entre ambos dominios es clara. Una vez más, en el caso de Milio, todos los ítems del dominio de la inclusión fueron incorporados en un periodo muy corto de tiempo (entre 1;11;02 y 2;02;20). Si este hecho había llamado la atención en el dominio de la verticalidad, aquí es aun más destacable por cuanto que se trata de seis formas (y no cuatro) cuya entrada ocurrió en un periodo corto de tiempo (tres meses). Si la coincidencia de

incorporación sugería en el caso de la verticalidad una intervencionalidad desde el momento mismo de su entrada al discurso del niño, aquí con más razón esta posibilidad deberá ser considerada.

Veamos los primeros registros:

Ejemplo 53

1a. documentación de *adentro*

Milio 4b (1;11;02)

(Milio y el encuestador en la cocina)

- Enc- **Adentro** (señalando el cuarto de lavado)
Milio- **atento** (dirigiéndose hacia el cuarto de lavado)
Enc- ¿dónde es adentro?
Milio- **allá** (volteando hacia el cuarto de lavado)
Enc- ¿dónde, dónde es?
Milio- **allá** (señalando el cuarto de lavado)
-

Ejemplo 54

1a. documentación de "Sacar"

Milio 4b (1;11;02)

(Milio y el papá en la sala. El papá pasa rápidamente las hojas de una libreta en la cara de Milio)

- Milio- **Sáquedhe**
Mam- **Sáquese** (y Milio golpea al papá)
Pap- ¿esto? (ofreciendo y retirando la libreta)
 ¿esto? (y vuelve a pasar rápidamente las hojas sobre la cara de Milio)
Milio- **sáquedhe** (y golpea al papá)
-

Ejemplo 55

1a. documentación de *salir*

Milio 4b (1;11;02)

(Milio recibe refresco en un vaso de popote)

- Milio- **dhale** (agitando el vaso)
Enc- Ay, ¿está rico?
Bert- ¿no sale? a ver (y Milio entrega el vaso a Bertha)
-

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ejemplo 56**1a. documentación de *meter*, uso con personas.**

Milio 6b (2;00;25)

(Milio juega con el encuestador que está encerrado entre el sillón y la pared)

Bert- Que él salga y tú te metes (a Milio)

Enc- tú métete, métete

Milio- t(ú) métete (al encuestador, quien trata de salir)

Enc- tú

Milio- túuu (el encuestador logra salir)

métete

Enc- ¿cómo?

Milio- métete (palmeando el borde del sillón que cierra el espacio)

Ejemplo 57**1a. documentación de *meter*, uso con objetos.**

Milio 6b (2;00;25)

(Milio y Bertha juegan con una cinta métrica de juguete. Bertha jala la cinta mientras Milio sostiene el enrosque)

Milio- Mételo (ofreciendo el enrosque a Bertha)

Ejemplo 58**1a. documentación de *afuera***

Milio 6b (2;00;25)

(Paty y el encuestador juegan salero con Milio en el pasillo. Paty impide que Milio tome la pelota al arrojársela al encuestador)

Milio- Paty, no

¡feda! ¡feda! (señalando el interior de uno de los cuartos)

Enc- ¡fuera! (ríen él y Paty)

Milio- allí (tomando a Paty de la mano y jalándola hacia el cuarto)

¡feda! (señalando otra vez, mientras Paty gatea hacia el interior del cuarto)

¡fueda! (Paty entra al cuarto)

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Ejemplo 59**1a. documentación de *entrar*.**

Milio 8a (2;02;20)

(Milio arroja un tiliche que cae dentro de la caja de tiliches)

Milio-	¡Yupi!	(alzando los brazos)	
Enc-	¡yupi, entró!		
Milio-	¡yupi, entó!	(alzando los brazos)	REC
Enc-	sí		
Milio-	la, la caja	(señalando la caja)	
Enc-	entró en la caja		
Milio-	le lentó la, la...	(brincando)	REC
Enc-	¡Bravo!		
Milio-	la, la metí		

Desafortunadamente, las características del *corpus* no permiten conocer con precisión el momento de incorporación de cada forma. A lo más, es posible afirmar que para

1;11;02 el niño ya había incorporado los ítems *adentro*, *sacar* y *salir*. Para 2;00;25 se registra por primera vez *meter* y *afuera* y a los 2;02;20 se documenta *entrar*.

Esta incorporación casi simultánea de los ítems es una señal importante del vínculo que existe entre los ítems desde etapas muy tempranas de su crecimiento. Más aun, nuevamente se observa que la relación entre ego y sus interlocutores está muy presente en estas etapas de incorporación.

En el ejemplo 53, el niño recupera el ítem *adentro* para indicar una ubicación locativa determinada en relación con su propia posición. Se trata pues de una relación locativa estática en la que se ubica ego en relación con un espacio determinado. En 54, el niño solicita un desplazamiento por parte del adulto con una dirección no del todo clara, aparentemente se trata de la solicitud de un alejamiento de su interlocutor a partir del punto deíctico 0. Como sea, la expresión denota un evento en la que sus principales participantes son el propio niño y su interlocutor. Mientras tanto, en el ejemplo 55 se observa más un uso notablemente diferenciado y especializado para expresar el movimiento de un líquido hacia afuera de su recipiente.

Tanto en 56, como en 57, el niño usa el ítem *meter* para solicitar una acción determinada a su interlocutor, en el primer caso solicitando un movimiento autoagentevo y en el segundo requiriendo la manipulación de un objeto. La incorporación de *afuera* (ejemplo 58) ocurre en una situación casi idéntica a la observada en el caso de *sacar*. Aquí se observa especialmente una relación muy temprana entre estas dos formas. Como ya he señalado, el uso de estos ítems es muy similar, ya que en ambas escenas el niño solicita una acción del adulto aún no del todo bien determinada. Se trata de un uso locativo temprano idiosincrático. Así, es de resaltar la relación de afinidad entre estas formas, en la que el niño hace un uso más o menos intermitente de una u otra forma para solicitar la misma acción durante la misma fase de una situación de interacción social bien determinada y específica.

Asimismo, al documentarse el ítem *entrar* (ejemplo 59), a través de una recuperación de la voz adulta, el ítem describe una acción realizada sobre un objeto. En este caso, es notable la similitud de su función a la de *meter*. Esta similitud se confirma una vez más con un uso intermitente de una y otra forma al final de esta escena.

De esta forma, se observan hasta aquí señales de interconexión entre los ítems, pues su uso está claramente vinculado. *Adentro* establece la posición de ego en relación con un espacio. Para *meter* y *entrar*, se observó que ambas sirvieron al niño para solicitar o describir movimientos autoagentevos y acciones sobre objetos. Del mismo modo, *sacar* y *afuera* sirvieron al niño para solicitar un desplazamiento del adulto. En ambos casos, existen registros de usos intermitentes de una y otra forma para la misma situación externa.

En cuanto a el ítem *salir* se aprecia sin embargo una función distinta, pues expresa el movimiento más o menos espontáneo o natural de un líquido en relación con un recipiente.

Elia

Al igual que en el caso del dominio de la verticalidad, Elia incorpora los ítems de la inclusión en un periodo mucho más largo de tiempo. Además, como ya se señaló en su momento, *adentro* y *afuera* son formas que prácticamente no aparecen en el *corpus*, a excepción de una documentación ya muy tardía de *adentro*, a los 3;00;20.

Aquí las primeras documentaciones de todos los ítems, incluyendo la única para el ítem *adentro*:

Ejemplo 60

1a. documentación de *meter*

Elia 14 (2;06;19)

Elia y el encuestador juegan con títeres

Elia- E mi títere

Enc- es tu títere

Elia- A la tama te meta a dormir (a un muñeco)

Enc- ¿a dormir?

Elia- a dormir

Ejemplo 61

1a. documentación locativa de *salir*

Elia 15 (2;07;18)

Elia despega una tira de una bola formada con varias tiras adhesivas

Enc- ¿Puedes? ¿Te ayudo? (Elia entrega la bola a la encuestadora)

a ver si puedo,

déjame desenredar esto...

¡ah! mira,

¡ay! ya

(y logra extraer la cinta)

Elia- ya taló

Enc- Mira, la primera ya salió (y le entrega la cinta)

Ejemplo 62**1a. documentación de *sacar***

Elia 17 (2;09;21)

Elia y el papá van a sacar una guitarra de su estuche

- Pap- ¿Dónde está?, a ver,
¿dónde está la guitarra? (Elia busca cómo abrir el estuche)
- Elia- tú, tú, tú, tú **sácala** (y voltea el estuche)
tú tátala
- Pap- ¿yo qué?
- Elia- **tú tátala**
- Pap- a ver, (Elia quita un broche del estuche)
¿cómo se saca, a ver, tú dime
- Elia- Atí
- Pap- a ver,
- Elia- **atí se tata**
- Pap- a ver, enséñame cómo se saca
- Elia- **tú, tú tátala**
-

Ejemplo 63**1a. documentación de *entrar***

Elia 18 (2;11;22)

Elia y la encuestadora juegan a la escuelita

(Elia entra a la cocina)

- Elia- Atitá,
oye, **enta a la clase** (a su mamá)
- Mam- ¿cuál clase?
-

Ejemplo 64**única documentación de *adentro***

Elia 19 (3;00;20)

Elia y el encuestador juegan en la sala

- Elia- Ay, ¿ya?... vámonos **adentro** (Elia señala la cuna, en la recámara)
- Enc- ¿a dónde?
- Elia- **adentro**
- Enc- adentro qué
- Elia- va, vamos a ir a la fiesta atí (al recargarse en la cuna)
atí está la fiesta
- Enc- ¿vamos a hacer una fiesta?
- Elia- sí... ¿atí?
- Enc- bueno (y Elia cierra la puerta de la recámara)
-

A diferencia de Milio, que incorporó seis formas en tres meses (entre 1;11;02 y 2;02;20), Elia comienza a incorporarlas en etapas considerablemente más tardías (a partir de 2;06;19) y durante un

periodo también bastante más largo (hasta 3;00;20, con la primera documentación de *adentro*). Una vez más es importante resaltar que la naturaleza del *corpus* es en parte responsable de estas diferencias. Aun así, el análisis semántico de los registros permite apreciar ciertas similitudes entre ambos niños.

La primera forma en aparecer en el *corpus* es *meter* (ejemplo 60), con el mismo significado autoagenteivo advertido en Milio. Un mes más tarde se incorpora el ítem autoagenteivo *salir* (ejemplo 61), que aunque no exprese aquí el movimiento espontáneo de un líquido, como se vio en el niño, sí es de resaltar que se trata de un movimiento en el que el agente no es del todo el responsable del movimiento, sino que en parte el objeto cede en su resistencia y se desplaza (la cinta adhesiva se desprende). Asimismo, no se observa ninguna interconexión entre *meter* y *salir*, no obstante haber sido incorporadas en meses consecutivos.

Posteriormente, después de poco más de dos meses (en 2;09;21) aparece el primer registro de *sacar* (ejemplo 62), en donde el niño solicita al adulto una manipulación de un objeto que es el foco de atención en la escena (la guitarra). Es pues una escena de manipulación claramente agenteiva, característica que la distingue frente al ítem *salir*, que describe el movimiento de un objeto provocado sólo parcialmente por el agente.

Aún dos meses después se presenta el primer registro de *entrar* (ejemplo 63). En este caso, ciertas características similares con respecto al caso de *meter* (como su carácter autoagenteivo y de solicitud) hacen otra vez difícil la diferenciación de los dos ítems. Así, la niña usa *meter* y *entrar* para solicitar o describir el movimiento autoagenteivo de un interlocutor (un títere en 60 y el encuestador en 63). También es de destacar que en ambos casos se trata de producciones en un contexto de juego simbólico (ya sea dirigiéndose a los títeres como interlocutores o al encuestador en un juego de interpretación de roles simbólicos maestra-alumna).

De alguna manera, se advierte que la complejidad adicional que supone este dominio, dado un mayor número de ítems para identificar y organizar, provoca más allá de una intervenculación entre los ítems, una falta de distinción entre ellos.

Finalmente la única documentación de *adentro* y la ausencia de *afuera* denotan, por un lado, la importancia de las situaciones de uso en Elia para expresar la posición estática de los objetos en relación a sus contenedores.

Más allá de este dato, y adicionalmente a la falta de distinción entre *meter* y *entrar*, en *sacar* y *salir* parece haber desde etapas muy tempranas una clara especialización de los ítems según el grado de volición en las escenas. Así, en el ejemplo 55 (*salir*), la voluntad del agente no garantiza la acción por cuanto que en estos casos el objeto muestra cierta resistencia a desplazarse según lo intenta el agente, mientras que en 56 (*sacar*) es más o menos evidente que la posibilidad de ejecutar satisfactoriamente la acción que se solicita depende más del agente que de la resistencia que puede presentar el objeto mismo.

De tal suerte, en el dominio de la inclusión los patrones de incorporación de los ítems de la inclusión no son consistentes en ambos niños. Milio incorpora todos los ítems en un periodo relativamente corto (tres meses) y usa diferenciadamente al menos dos de ellos; *adentro*, relacionada claramente con la ubicación estática en el espacio, y *salir*, que expresa el movimiento más o menos espontáneo de un líquido con respecto a su recipiente. Por lo demás, al momento de sus primeras producciones, se observa un uso intermitente y alternativo entre *meter* y *entrar*, por un lado, y *afuera* y *sacar*, por el otro.

En el caso de Elia, la incorporación de los ítems de este dominio comienza mucho más tarde, su producción es evidentemente menor y el periodo entre las diferentes incorporaciones es notablemente más largo. Aun así, estas mismas “confusiones” o indiferenciaciones iniciales observadas en el niño se pueden ver en el caso de Elia. Aquí, aunque de manera menos clara, pues

no se tiene evidencia de un uso alternativo de dos formas en una misma escena, tanto *meter* como *entrar* se usan para solicitar el movimiento autoagentevo de su interlocutor en juegos simbólicos. Por su parte, *sacar* focaliza una acción agenteva, lo que la distingue de *salir*, que indica también el movimiento de un objeto pero sin este foco en la agentividad. El único registro de el ítem *adentro* coincide también con el uso de localización estática que le da Milio.

Es pues hasta aquí más o menos evidente que la incorporación y distinción de los ítems de la inclusión presenta algunas similitudes y también ciertas diferencias con respecto a lo señalado en el dominio de la verticalidad. Las características de este dominio, que expresa con seis ítems lo que en el dominio de la verticalidad se puede hacer con sólo cuatro, implica para el niño un grado mayor de complejidad que se hace evidente en sus dificultades durante sus primeras documentaciones para reconocer estos matices semánticos, por lo que en ocasiones hace un uso indiferenciado de los ítems, e incluso intermitente durante una misma situación de interacción social.

El dato es relevante por cuanto que representa un indicador importante sobre el papel que juega el sistema lingüístico en la adquisición del lenguaje. El niño no está enfrentado a descifrar únicamente el contenido conceptual que está incluido en los ítems que oye, sino que también debe acertar en el modo en que éstos se distribuyen y organizan en el sistema (Bowerman 1985, 1996, Choi y Bowerman 1991). La notable diferencia entre el dominio de la verticalidad y el de la inclusión es pues un factor que influye y guía de alguna manera la vía de acceso y el desarrollo de los ítems que las conforman durante las etapas más tempranas del crecimiento lingüístico del niño.

2.2.2. Las intervenciones situacionales.

Como he señalado, las situaciones concretas de interacción social fueron un recurso valioso para la construcción de interconexiones entre los ítems lingüísticos. En el caso del dominio de la inclusión las situaciones de interacción fueron también importantes para el establecimiento de puentes entre los ítems.

Meter/adentro/sacar

De manera general, estos puentes se establecieron a través de situaciones en las que se involucraban componentes similares. En el caso de Milio, si bien no se documentaron operaciones de complementación entre los ítems *meter* y *adentro*, la semejanza de los componentes involucrados en las situaciones fueron un elemento que sirvió para vincular estos ítems. En ambos casos, se observaron varias escenas en las que se relacionaba una figura bien definida con respecto a un contenedor cerrado y bien delimitado:

Ejemplo 65

meter en relación a una figura determinada y a un contenedor bien delimitado

Milio 8a (2;02;20)

(Milio arroja un tiliche que cae dentro de la caja de tiliches)

Milio- ¡Yupi! (alzando los brazos)

Enc- ¡yupi, entró!

Milio- ¡yupi, entó! (alzando los brazos)

Enc- sí

Milio- la, la caja (señalando la caja)

Enc- entró en la caja

Milio- le lentó la, la... (brincando)

Enc- ¡Bravo!

Milio- la, la metí

El ejemplo 65 ilustra uno de los objetos más relevantes de su cuarto. Se trata de una caja llena de diversos juguetes. La extracción e introducción de éstos era una situación muy habitual durante sus

interacciones con el adulto. En el ejemplo 66 muestro una escena ulterior en la que está involucrado este mismo referente:

Ejemplo 66

***adentro* en relación a una figura determinada y a un contenedor bien delimitado**

Milio 9a (2;04;15)

(Milio y el encuestador juegan a guardar tiliches en un bote)

Enc- Pon todos los dulces adentro (señalando los dulces en el piso y el bote, respectivamente)
todos

Milio- ¿todos... duces?

Enc- todos los dulces (señalando los dulces en el piso y el bote, respectivamente)
todos, todos

Milio- ¿todos duces? (mientras va y coge los dulces)

Enc- todos adentro

Milio- ¿todos adentro duces?

Enc- aquí (palmeando el interior del bote)

Milio- las piñatas (al echar un tiliche al bote)

La escena muestra nuevamente al niño introduciendo juguetes en un contenedor, sin embargo, en este caso el niño retoma del adulto la forma *adentro*.

Ahora bien, otra escena característica para la intervinculación de estas formas fue con un contenedor diferente:

Ejemplo 67

***meter* con otra figura y contenedor**

Milio (2;03;12)

(Milio y el encuestador en la sala. El encuestador abre un baúl)

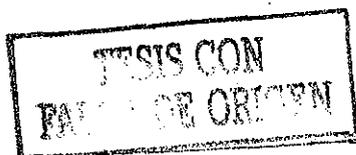
Milio- ¿mete *mokoki*? (metiéndose al baúl)

Enc- ¿te quieres meter?

Milio- sí (ya con una pierna adentro del baúl)

En este caso se mantienen las características de la relación locativa, pues se trata de una figura abarcada en un contenedor bien delimitado.

Esta misma escena serviría también como punto de vinculación para la acción contraria:



Ejemplo 68
figura y contenedor con dirección contraria (*sacar*)

Milio 8b (2;03;12)

(Milio y el encuestador en la sala. Milio está adentro de un baúl)

- Enc- ¿Qué haces? (Milio se agacha y trata de sacar la guía telefónica que está adentro del baúl)
Milio- **sacad, libros** (intentando sacar la guía telefónica)
Enc- ¿eh?
Milio- **sacad libros** (intenta sacarla, pero es muy pesada para él)
Enc- ¿qué quieres sacar?
Milio- **sacad libros** (alzando dos tomos de la guía telefónica)
-

En este ejemplo, se observan los mismos elementos relacionados (una figura y un contenedor bien delimitado) pero el movimiento lleva la dirección contraria.

De tal modo, así como en la verticalidad había notado que ciertos referentes locativos resultaban estar fuertemente involucrados con el uso de los ítems del dominio (la cama o el sillón), en el dominio de la inclusión vuelvo a encontrar un caso similar. Los contenedores bien delimitados e identificados son referentes locativos muy frecuentes en el uso de los ítems del dominio de la inclusión.

En el caso de Elia, no obstante que los datos disponibles son considerablemente menores, existen algunos indicios sobre esta productividad de los ítems de la inclusión en relación a ciertos referentes locativos característicos:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ejemplo 69**meter relacionado con un contenedor bien delimitado**

Elia 15 (2:07;18)

Elia y el papá juegan con títeres

- Elia- Ti atí (señala la caja de los títeres)
Pap- ¿acá dentro?
Elia- **métete**
Pap- ¿yo me meto?
Elia- sí
Pap- pero yo no quepo, Mili
Elia- sí **métete** (golpeando en la caja)
Pap- pues mira, no quepo,
pero así de lejitos (haciendo la caja hacia atrás y se mete en ella)
a ver, ¿así?
Elia- sí
Pap- ¡ay!... hola (mueve una muñeca y mira a Elia)
-

Ejemplo 70**sacar relacionado con un contenedor bien delimitado**

Elia 17 (2:09;21)

Elia y el papá van a sacar una guitarra de su estuche

- Pap- ¿Dónde está?, a ver,
¿dónde está la guitarra? (Elia busca cómo abrir el estuche)
Elia- tú, tú, tú, tú **sácala** (y voltea el estuche)
tú tátala
Pap- ¿yo qué?
Elia- **tú tátala**
Pap- a ver, (Elia quita un broche del estuche)
¿cómo se saca, a ver, tú dime
Elia- Atí
Pap- a ver,
Elia- **atí se tata**
Pap- a ver, enséñame cómo se saca
Elia- **tú, tú tátala**
-

En los ejemplos 69 y 70 se ve nuevamente el uso de diferentes ítems de la inclusión vinculados con un fondo locativo que posee características similares.

Conforme avanza el desarrollo lingüístico, el niño va extendiendo el uso de estas formas hacia nuevos objetos y contenedores. No obstante esta diversidad, las características de la relación se mantienen más o menos constantes: una figura en relación con un contenedor bien delimitado

(*sacar*: cassette-caja, juguete-bolsa, libro-bolsa; *adentro*: pilas-estuche; *meter*: rollo de papel-retrete, juguete-caja).

De este modo, no obstante la diversidad de objetos y contenedores, las características de la relación se mantienen más o menos constantes, pues se trata en todos los casos de figuras y contenedores bien delimitados, relación que sirve como base para la vinculación entre estos ítems léxicos.

Estas señales sobre la conformación de componentes locativos comunes permite suponer una intervinculación entre estos distintos ítems léxicos no sólo de manera directa, sino a través también de la relación esquemática entre una figura y un contenedor. De esta manera, los ítems se vinculan a través de situaciones similares y, por tanto, los que se vinculan son las que comparten elementos en sus situaciones de uso. En este caso, *adentro*, *meter* y *sacar* coinciden en diferentes situaciones de uso en establecer una relación locativa clara entre una figura y un contenedor bien delimitado.

Sacar/afuera

Si bien esta intervinculación es un caso particular de Milio que aparece en etapas muy tempranas de su desarrollo y se pierde muy pronto al avanzar su desarrollo lingüístico, considero relevante su análisis por cuanto que ilustra muy bien el papel que juega la interacción y las situaciones de uso en el establecimiento de vínculos entre las diferentes formas léxicas de este estudio.

Recuérdese que la primera de estas escenas se registró en 1;11;02:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ejemplo 71

1a. documentación de *sacar*

Milio 4b (1;11;02)

(Milio y el papá en la sala. El papá pasa rápidamente las hojas de una libreta en la cara de Milio)

Milio- Sáquedhe

Mam- Sáquese (y Milio golpea al papá)

Pap- ¿esto? (ofreciendo y retirando la libreta)

¿esto? (y vuelve a pasar rápidamente las hojas sobre la cara de Milio)

Milio- sáquedhe (y golpea al papá)

En esta escena el niño solicita a su interlocutor una acción que no queda del todo bien definida, pero que tiene como punto de referencia locativa el punto deíctico 0, es decir, él mismo. Se trata de la solicitud de un alejamiento en relación al hablante, con una trayectoria no del todo definida.

Como también ya he señalado, casi dos meses más adelante, se registraría una escena muy similar, con la salvedad de que el ítem utilizado por el niño no era ya *sacar*, sino *afuera*. Aquí la escena:

Ejemplo 72

1a. documentación de *afuera*

Milio 6b (2;00;25)

(Paty y el encuestador juegan *salero* con Milio en el pasillo. Paty impide que Milio tome la pelota al arrojársela al encuestador)

Milio- Paty, no

¡feda! ¡feda! (señalando el interior de uno de los cuartos)

Enc- ¡fuera! (ríen él y Paty)

Milio- allí (tomando a Paty de la mano y jalándola hacia el cuarto)

¡feda! (señalando otra vez, mientras Paty gatea hacia el interior del cuarto)

¡fueda! (Paty entra al cuarto)

En esta escena aparecen elementos muy similares a la registrada anteriormente con *sacar*, pero se introducen también algunos nuevos. Ambas escenas coinciden en que el niño solicita a su interlocutor un desplazamiento en relación con un punto de referencia deíctico 0. Sin embargo, en este ejemplo en particular, el niño además indica gráfica y deícticamente (señalando el interior de un cuarto y con el adverbio locativo "allí") la dirección que debe seguir el desplazamiento solicitado. Esta señal sobre la ruta del movimiento es importante por cuanto que denota que el ítem no implica necesariamente una dirección (como ocurre en el lenguaje adulto), sino que en este caso en

particular indica únicamente la solicitud de un desplazamiento en relación al hablante, por ello, la dirección es expresada aparte.

Con todo, es muy evidente el grado de vinculación de estas formas a través de una situación de interacción social determinada. La presencia de este tipo de datos sugiere entonces que la interacción es en estos casos la vía de interconexión entre los ítems y es además la base sobre la cual descansará posteriormente una intervencionalidad en el nivel cognitivo.

La señal más fuerte de ello vendría un mes más tarde, cuando el niño usó ambas formas en la misma escena:

Ejemplo 73

2a. documentación de "Sacar"

Milio 7b (2;01;24)

(Bertha juega a acercarse y asustar a Milio. Ella se acerca y le hace cosquillas)

Milio- Sácate	(dando una patada en el piso)
Bert- Sácate tú	(dando también una patada en el piso)
Milio- ¡feda!	(dando también una patada al piso)
Bert- fuera tú	(dando una patada al piso)
Milio- ¡fueda tú!	(dando una patada al piso)

En esta escena, aparecen ya ambas formas para ordenar otra vez un desplazamiento. Es importante resaltar que en la escena no se encuentra analizada la acción en distintas fases (como sucedió con algunos pares, tales como *subir arriba* y *poner adentro*), sino que de hecho ambas formas son alternativas para la misma acción en su conjunto. Este sincretismo de los ítems está quizá confirmado por el hecho de que en este ejemplo una vez más no existe ninguna indicación clara sobre la ruta que deberá seguir el interlocutor, más allá que el punto deíctico 0 ya mencionado.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Entrar/salir

Curiosamente, no existen evidencias de intervenciones entre estos ítems léxicos. No obstante su obvia relación en el lenguaje adulto, estas formas se incorporan y especializan en aspectos notablemente apartados uno del otro.

En el caso de *salir*, el ítem se incorporó en ambos niños para expresar el desplazamiento de objetos con movimiento más o menos autónomo (como los líquidos y otras sustancias), o que presentan cierta resistencia a la manipulación del agente.

Así, el uso de este ítem se observó vinculado con un grupo acciones en las que diferentes objetos se mueven de manera más o menos espontánea en relación con un contenedor u origen. Todos estos casos indican algunas constantes en el uso del ítem. Se trata, en primer lugar, de una expresión sobre el movimiento de objetos, y no de personas, como se podría pensar a partir del uso en el lenguaje adulto. Sin embargo, el uso del niño no es del todo distinta a la estándar, por cuanto que de alguna manera conserva este sentido de autoagentividad, pues le sirve para expresar movimientos espontáneos (o indirectamente provocados) de objetos y de sustancias.

Frente a estas características de *salir*, el caso de *entrar* es notablemente diferente, pues sirve para expresar, sobre todo hacia el final del periodo estudiado, un movimiento autoagentivo de entidades animadas en relación a un espacio más o menos abierto.

En estas escenas se observa una solicitud al interlocutor para que se desplace hacia el interior de un espacio o ambiente (Elia solicita a su madre entre "a la clase" en un juego simbólico, Milio solicita al encuestador se desplace de un dominio a otro, entre otros).

Como sea, es evidente que no existe ninguna interconexión entre *salir* y *entrar*, ni siquiera en las etapas más tardías de crecimiento lingüístico, pues cada forma sirve al niño para expresar eventos locativos con características y constituyentes distintos.

Si acaso, este uso de *entrar* es similar a algunos de los registros de *meter*, en los que

este ítem expresaba un desplazamiento por parte del interlocutor. La similitud más importante entre el uso de *meter* y *entrar*, es precisamente su carácter de autoagentividad, pues en ambos casos se trata del desplazamiento del interlocutor.

2.2.3. Contraste y complementariedad en la acción.

En el apartado sobre las evidencias de intervinculación establecidas entre los ítems del dominio de la verticalidad se indicaban ciertos datos en los que los niños establecían un puente de interconexión a partir de una operación de contraste (*subir-bajar*), o bien a través de una diferenciación a partir de focalizaciones en fases complementarias de la acción (*subir arriba*). En el caso específico del dominio de la inclusión no se observó ninguna de estas operaciones. Ni el contraste (*adentro-afuera*), ni la afinidad semántica (*entrar/meter adentro; sacar/salir afuera*) fueron documentados en ninguno de los niños.

Esta ausencia en el *corpus* de evidencias de relaciones de afinidad o contraste entre los ítems resalta la importancia de los contextos de uso como medios de vinculación entre los ítems.

3. Notas sobre las señales sintácticas de la intervinculación.

Para terminar el análisis de la expansión léxica, presento algunos datos derivados de la incorporación y crecimiento de algunos patrones sintácticos observados en el *corpus*.

La discusión sobre el proceso de adquisición del uso de ítems léxicos en patrones sintácticos específicos arroja información relevante sobre el problema de la incorporación y crecimiento léxicos puesto que se fundamenta sobre los mismos mecanismos semánticos que guían la incorporación y la expansión léxicas, expuestas más arriba.

Así, en relación con la adquisición temprana de construcciones sintácticas, algunos autores (Tomasello 1991, 2000; Ninio 1999) han señalado que un patrón sintáctico incorporado

tempranamente con un ítem léxico en particular no se extienden con los otros ítems factibles de usarse en dicho patrón, ni muestra una gran sistematicidad sustentada en esquemas y categorías lingüísticas abstractas, sino que se trata de un *formato* incorporado directamente del *input* (Tomasello 2000, p. 212).

Asimismo, también se ha señalado que la sistematización de una construcción sintáctica es un proceso ulterior a este primer momento de incorporación y que cada patrón sintáctico se expande de manera independiente y paulatina.

Con estos datos en mente, la observación de la expansión de patrones sintácticos inicialmente improductivos y de uso específico en un ítem determinado, podría significar una señal adicional sobre el trabajo de expansión y vinculación entre ítems léxicos del niño en el proceso de formación de dominios o categorías sintácticas.

3.1. En la conformación de categorías sintácticas.

El examen de los datos permitió observar algunos casos (sobre todo en Milio) de patrones sintácticos vinculados inicialmente con un ítem determinado, que ulteriormente fueron observados en el uso de otros ítems. Esta utilización de ítems distintos en contextos sintácticos similares señala la paulatina construcción de grupos de ítems vinculados (al menos sintácticamente), y muestra los primeros indicios sobre la producción de oraciones con base en esquemas lingüísticos abstractos.

De estos patrones sintácticos presento sólo dos de los más destacados: por un lado, se observó la paulatina vinculación de los adverbios locativos estáticos del *corpus* (*arriba, abajo, adentro y afuera*) con los adverbios locativos deícticos *allá* y *aquí*; y por otra, resalta también la posible señal de intervinculación de los ítems verbales (*subir, bajar, entrar, salir, meter, sacar*) a través de su uso con clíticos (-te, -lo, -la, -los, -las).

Es importante resaltar que los patrones que presento no son los únicos en el universo del niño. De hecho, el *corpus* permite ver otros patrones sintácticos, tales como “hasta arriba/abajo” (para expresar la meta de un desplazamiento) o bien “ya + verbo (como marcador de perfección en la acción del verbo). Sin embargo, presento sólo estos casos, pues son de los mejor y más documentados en el *corpus*.

3.2. Presentación de datos.

3.2.1. Locación estática.

Presento, en primer lugar, los datos que corresponden al crecimiento de los patrones de relación estática (*aquí/allá + arriba, abajo, adentro, afuera*).

Es importante aclarar aquí que los datos sobre la formación de esta categoría provienen solamente del *corpus* de Milio. El *corpus* de la niña, desafortunadamente, ofrece muy pocos datos al respecto.

He aquí el cuadro general de estos patrones en Milio:

Figura 1

Cuadro general del patrón *allá/aquí + adverbio locativo* en Milio

	<i>Arriba</i>	<i>Abajo</i>	<i>Adentro</i>	<i>Afuera</i>
1. <i>Aquí</i>	2;6;25	2;7;17	2;3;12	3;0;26
2. <i>Allá</i>	2;2;20	-	2;6;25	2;10;14

La figura 1. muestra el desarrollo de la construcción *allá/aquí + arriba/abajo/adentro/afuera* en Milio.

La documentación más temprana del patrón *allá + adverbio* es de 2;2;20, al momento en que el niño incorpora este patrón con el ítem *arriba*:

Ejemplo 74

1a. documentación del formato *allá + arriba* en Milio

Milio 8a (2;02;20)

(Milio en su casa. El encuestador y Milio juegan con el tapiz del cuarto)

Enc- ¿Dónde está el foco? (se refiere a ciertos faroles del tapiz de la pared)

a ver,

¿Dónde está el foco?

Milio- **A llá dadiba** (señalando un farol en la parte superior de la pared)

Enc- Hasta arriba

Milio- **Adiba la**

foco la (señalando)

Aunque con el ítem *abajo* no se observó ningún ejemplo, *adentro* y *afuera* se documentaron en este mismo contexto desde 2;06;25 y 2;10;14 respectivamente:

Ejemplo 75

Expansión del formato *allá + adverbio locativo estático (adentro)*

Milio 11 (2;06;25)

(Milio y el encuestador en el cuarto de lavado)

Milio- Ete sí hay moscos aquí (al tomar la perilla del cuarto de servicio, que está cerrada)

Enc- ¿hay qué?

Milio- hay moscos aquí (señalando la puerta del cuarto de servicio)

Enc- ¿moscos?

Milio- sí

Enc- ¿en dónde?

Milio- **aquí, allá adento** (señalando la puerta del cuarto de servicio)

Ejemplo 76

Expansión del formato *allá + adverbio locativo estático (afuera)*

Milio 10b (2;10;14)

(Milio y el encuestador están en una tienda de autoservicio. Afuera, en la explanada, hay una enorme representación de un huevo de chocolate llamado "Kinder Sorpresa")

Milio- Hay un huevo gandote,
así, allá abiba (alzando ambos brazos)

Enc- ¿dónde está el huevo?

Milio- **allá afueda**

De manera muy similar creció el patrón *aquí + adverbio*. En este caso, la construcción se incorporó con el ítem *adentro* en 2;03;12:

Ejemplo 77**1a. documentación del formato *aquí + adentro* en Milio**

Milio 8b (2;3;12)

(Milio y el encuestador juegan en la cama)

Milio- Ete blobo (señalando un globo en el piso)

Enc- ¿Es un globo?

Milio- Sí, blobo

Enc- ¿Cuál globo?

(...)

Milio- **aquí ladento** (señalando)

Posteriormente, esta misma construcción fue expandiéndose como patrón sintáctico con los ítems *arriba* (en 2;6;25), *abajo* (en 2;7;17) y *afuera* (en 3;0;26):

Ejemplo 78**Expansión del formato *aquí + adverbio locativo estático (arriba)***

Milio (2;6;25)

(Milio y Bertha arman un rompecabezas)

Bert- Este,
¿dónde va?Milio- **aquí,**
hasta arriba (señalando la parte superior del rompecabezas)

Ejemplo 79**Expansión del formato *aquí + adverbio locativo estático (abajo)***

Milio (2;7;17)

(Milio y el papá arman un rompecabezas)

Milio- va padabajo podaquí (señalando la parte inferior del rompecabezas)

Ejemplo 80**Expansión del formato *aquí + adverbio locativo estático (afuera)***

Milio (3;0;26)

(Milio hace la tarea. Dibuja círculos alrededor de ilustraciones)

Mam- No, Milio (al marcar Milio la línea sobre la ilustración)
Encierra la mariposa en un círculoMilio- ¿aquí afueda?
¿aquí afueda? (señalando a un lado de la ilustración)Mam- sí, afuera

3.2.2. El desplazamiento.

En cuanto a los datos relativos a la categoría de desplazamiento incluyo a ambos niños, aunque, como se verá, Elia ofrece una cantidad relativamente menor de información. Aquí los cuadros generales:

Figura 2
Cuadro general del patrón verbo locativo + clítico
(-te; -lo, -la, -los, -las) en Milio

	<i>Subir</i>	<i>Bajar</i>	<i>Meter</i>	<i>Sacar</i>
1. <i>vbo + -te</i>	2;6;25	2;7;5	2;0;25	2;1;24
2. <i>vbo + -lo, -la -los, -las</i>	2;3;12	3;0;26	2;0;25	2;6;25

Figura 3
Cuadro general del patrón verbo locativo + clítico
(-te; -lo, -la, -los, -las) en Elia

	<i>Subir</i>	<i>Bajar</i>	<i>Meter</i>	<i>Sacar</i>	<i>Salir</i>
1. <i>vbo + -te</i>	3;8;12	-	2;6;19	-	3;9;20
2. <i>vbo + -lo, -la -los, -las</i>	-	4;2;7	-	2;9;21	-

Las figuras 2 y 3 muestran el crecimiento de dos formatos compuestos por verbo + clítico en Milio y Elia, respectivamente. En el formato 1 (*vbo + -te*) el niño solicita un desplazamiento del interlocutor en distintas direcciones y planos locativos:

Ejemplo 81**Patrón vbo + -te****(solicitud de desplazamiento del interlocutor)**

Elia 15 (2;07;18)

Elia y el papá juegan con títeres

Elia- Ti atí (señala la caja de los títeres)

Pap- ¿acá dentro?

Elia- métete

Pap- ¿yo me meto?

Elia- sí

Pap- pero yo no quepo, Mili

Elia- sí métete (golpeando en la caja)

Pap- pues mira, no quepo,

pero así de lejitos

(haciendo la caja hacia atrás y se mete en ella)

a ver, ¿así?

Elia- sí

Pap- ¡ay!... hola (mueve una muñeca y mira a Elia)

El formato 2 (vbo + -lo, -la, -los, -las) muestra, por su parte, la solicitud al interlocutor para que desplace un objeto:

Ejemplo 82**1a. documentación de *meter*, uso con objetos.**

Milio 6b (2;00;25)

(Milio y Bertha juegan con una cinta métrica de juguete. Bertha jala la cinta mientras Milio sostiene el enrosque)

Milio- Mételo (ofreciendo el enrosque a Bertha)

Como se aprecia en estos cuadros, el clítico aparece inicialmente ligado a un verbo para más tarde combinarse de igual modo con algunos de los otros verbos del *corpus*.

3.2.3. Análisis y discusión.

La relevancia de estos datos radica en que representan una señal adicional sobre la naturaleza de la incorporación y la expansión léxica, esta vez desde una perspectiva sintáctica.

En primer lugar, se observa que la incorporación de estos patrones sintácticos ocurre con un solo ítem y su expansión es, en casi todos los casos, gradual:

Figura 4

Crecimiento del formato *aquí* + adverbio locativo en Milio

	2;3;12	2;6;25	2;7;17	3;0;26
Adentro	*	*	*	*
Arriba		*	*	*
Abajo			*	*
Afuera				*

Figura 5

Crecimiento del formato *allá* + adverbio locativo en Milio

	2;2;20	2;6;25	2;10;14
Arriba	*	*	*
Adentro			*
Afuera			*

Las figuras 4 y 5 indican las fechas y los ítems que fueron registrados por primera vez en los patrones de relación estática. En cuanto a su inicio (columna del extremo izquierdo del cuadro), durante las etapas más tempranas del proceso, no existen evidencias de la incorporación simultánea de dos o más ítems léxicos en el mismo patrón sintáctico, sino que primeramente sólo se usa en uno de ellos durante un periodo más o menos largo (4 meses en el patrón *allá* + *adv* y 3.5 meses en el patrón *aquí* + *adv*).

Esta tendencia a registrar patrones sintácticos vinculados inicialmente con un solo ítem léxico es muy similar en las escenas dinámicas. Estos son los cuadros:

Figura 6

Crecimiento del patrón vbo. + -te en Milio
(solicitud de desplazamiento del interlocutor).

	2;0;25	2;1;24	2;6;25	2;7;5
Meter	*	*	*	*
Sacar*		*	*	*
Subir			*	*
Bajar				*

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

* En el caso específico de sacar, no marco las celdas posteriores a su incorporación ya que, en este patrón sintáctico cae muy pronto en desuso, dado que se trata de una incorporación idiosincrática y muy particular ("Sácate").

Figura 7

Crecimiento del patrón vbo. + -lo; -la; -los; -las en Milio
(solicitud de desplazamiento de objetos).

	2;0;25	2;3;12	2;6;25	3;0;26
Meter	*	*	*	*
Subir		*	*	*
Sacar			*	*
Bajar				*

Figura 8

Crecimiento del patrón vbo. + -te en Elia
(solicitud de desplazamiento del interlocutor).

	2;6;19	3;8;12	3;9;20
Meter	*	*	*
Subir		*	*
Salir			*

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Figura 9

Crecimiento del patrón vbo. + -lo; -la; -los; -las en Elia
(solicitud de desplazamiento de objetos).

	2;9;21	4;2;7
Sacar	*	*
Bajar		*

Si bien no se observa en todos los casos un periodo largo entre la primera documentación de uno y otro ítem en relación con el mismo patrón sintáctico (En el patrón vbo + -te de Milio la distancia que separa cada una de las primeras documentaciones es de poco menos de un mes), resalta que en ningún caso se encuentran dos primeras documentaciones simultáneas en relación a un mismo patrón sintáctico.

En este sentido, el dato parece apoyar la idea de que la observación de un patrón sintáctico dado en el discurso de niño no implica que éste haya abstraído el esquema lingüístico correspondiente, sino que el uso corresponde a una incorporación de una frase específica a partir directamente del discurso adulto. Es decir, los datos corroboran la idea de que el inicio del desarrollo sintáctico es local y específico, en cuanto que durante los primeros meses, luego de que el formato es incorporado, el niño aplica una fórmula reconocida en el *input* en relación a uno de los verbos del *corpus*; la extensión de dicha fórmula, es decir, su conformación como patrón sintáctico es ulterior.

Así, el desarrollo de un patrón sintáctico comienza cuando se observa alguna movilidad a nivel de los paradigmas del formato, o sea, cuando uno de los miembros del sintagma aparece ligado en otro contexto. Al respecto, destaca además la gradualidad que observa dicha expansión, pues en ningún caso se observó una expansión que alcanzara a dos ítems de manera simultánea, sino que el niño fue incorporando el ítem uno a uno en el patrón sintáctico.

Asimismo, estos datos señalan a su vez la pertinencia que tiene el sistema semántico de afinidades y contrastes de los ítems en la construcción de un sistema conceptualmente integrado por parte del niño. Si bien al momento de ser incorporado un ítem al discurso, éste no entra directamente como parte de un sistema de conceptos definido por afinidades y contrastes (como sí ocurre en el sistema del adulto), conforme avanza su expansión, el niño va reconociendo y construyendo dicho sistema.

La observación de la expansión de un mismo patrón sintáctico a través de ítems semánticamente afines (adverbios de locación estático o verbos locativos de desplazamiento) apunta en la dirección de que, en la ruta de la conformación de categorías sintácticas, el niño va agrupando ítems afines (semántica y distribucionalmente), en este caso, expresiones que denotan delectivamente la posición (estática) de un objeto en el espacio (*aquí/allá + arriba/abajo/adentro/afuera*), o bien la solicitud de desplazamiento del interlocutor (*súbete, bájate, métete, salte*) o de los objetos (*súbelo, bájalo, mételo, sácalo*).

4. Conclusiones.

El análisis de las interconexiones entre los ítems arroja datos interesantes sobre la naturaleza de este proceso.

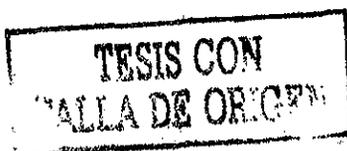
En el caso de Milio se observó una reincorporación de los ítems en un periodo relativamente corto (las seis formas del dominio de la inclusión se incorporaron entre 1;11;02 y 2;02;20 y las cuatro del dominio de la verticalidad entre 1;11;15 y 2;3;12), Elia, en cambio, comenzó a incorporarlos más tardíamente y durante un periodo de tiempo considerablemente mayor (entre 2;06;19 y 3;00;20, para los ítems de la inclusión y 1;10; 19 y 3;3;27 para los ítems de la verticalidad).

Adicionalmente, este patrón de incorporación registrado en Milio ya sugería que los ítems no habían entrado aislados, sino que se trataba de expresiones relacionadas a partir de un mismo elemento conceptual.

Asimismo, cabe resaltar que fue posible observar un patrón regular de incorporación de los ítems léxicos que permiten pensar en una intervencionalidad desde su incorporación. Este patrón regular está estrechamente ligado a escenas en las que ego es la figura y, con cierta regularidad, el adulto es el fondo de la escena locativa. La naturaleza de este patrón de incorporación resalta el papel de la interacción en la conformación semántica inicial que vincula a ítems de un mismo dominio.

Así, a la incorporación en un periodo corto de pares léxicos se suma este indicio de relación semántica en la que se observaron escenas concretas de interacción similares vinculadas con los ítems léxicos.

No obstante, en el caso de Elia, la incorporación de los ítems en momentos tan diferentes señala cierta independencia de los ítems durante las etapas más tempranas de desarrollo, por cuanto que ciertos ítems aparecieron y se desarrollaron antes que su par contrastante, es decir, independientemente de él.



Conforme avanzó el crecimiento de los ítems en el discurso de los niños fue posible observar otras vinculaciones semánticas con base en las situaciones de acción. En este caso, se vio que ciertas situaciones, y en concreto algunos fondos locativos, fueron un referente muy productivo para los ítems de la verticalidad. Así, "la cama" o "el sillón" sirvieron como punto de referencia común para casi todos los ítems de este dominio. Asimismo, se observó que las situaciones en las que el adulto manipulaba directamente al niño para desplazarlo o alterar su posición en la vertical (todos casos en los que el niño era la figura y el adulto el agente externo de la escena locativa), favorecieron también especialmente el uso de los ítems de la verticalidad y, a través de ello, su intervinculación.

La observación de estos y otros referentes comunes para dos o más ítems indicó así una forma de intervinculación léxica, a través de situaciones de uso. El dato es relevante en cuanto que confirma la relevancia del papel de los contextos concretos de uso en el crecimiento lingüístico del niño.

Ahora bien, en el caso de Milio se observaron las primeras evidencias de interrelaciones claras entre los ítems desde etapas muy tempranas. Antes de los 2 años el niño comienza a oponer *arriba* y *abajo*. Este contraste temprano está fuertemente vinculado con escenas y tipos de objetos que favorecen esta intervinculación. Así, el contraste entre formas opuestas aparece vinculado con situaciones tales como abrir y cerrar repetidamente un baúl, o subir y bajar una pelota por una escalera. El papel que juega la interacción social es también relevante para esta intervinculación temprana entre ítems léxicos, pues el adulto establece interacciones en las que presenta la oposición de las rutas positiva y negativa en la vertical, de donde el niño incorpora su propio contraste.

Posteriormente a esta intervinculación por contraste, se observan datos de una relación de complementariedad entre los ítems positivos de la verticalidad (*subir arriba*). En estas escenas, el ítem verbal expresó el hecho y la dirección del movimiento, mientras que el adverbio expresó el fondo o meta del desplazamiento.

En el caso de Elia se advirtieron estos mismos intervínculos léxicos: contraste entre los ítems adverbiales (*arriba-abajo*) y complementariedad entre los ítems positivos (*subir arriba*). En ambos casos pues, el contraste expresó una distinción más o menos clara entre dos posiciones o puntos en la vertical. Por su parte, los ítems complementarios expresaron la dirección de un movimiento más la meta de éste.

En el caso del dominio locativo de la inclusión se observaron algunas diferencias derivadas de la distinta distribución de los ítems para un mismo espacio semántico. Así, la mayor complejidad de este dominio con respecto al de la verticalidad derivó en algunas confusiones y superposiciones de los ítems léxicos.

De todas las primeras documentaciones analizadas, *salir* aparece como una isla más o menos especializada desde su incorporación. Este ítem expresa el movimiento espontáneo de una sustancia en relación a su contenedor o bien el desplazamiento de un objeto que ofrece cierta resistencia o cuyo movimiento es sólo parcial o indirectamente provocado.

En el resto de los ítems existe algún tipo de interconexión desde muy temprano. En el caso de Milio, una de las intervenciones más claras es la que se establece entre *afuera* y *sacar*. Si bien se trata ciertamente de un uso idiosincrático que cambia luego de algunos meses, este caso sirve muy bien para ilustrar el tipo de relaciones que los niños realizaron en este dominio. A diferencia de las interconexiones establecidas en el dominio de la verticalidad, en donde el niño vinculaba los ítems a través del contraste (*arriba-abajo*) o gracias a un proceso de complementariedad en la acción (*subir arriba*), en el dominio de la inclusión la operación característica fue la del uso intermitente o alternativo de dos formas para una situación similar. Así ocurrió en el caso de *afuera-sacar*, en el caso particular de Milio, y de *entrar-meter-adentro*.

La explicación sobre esta falta de distinción entre algunas formas (evidenciada en el uso intermitente de ellas) podría encontrarse en la mayor complejidad que implica el manejo de un

mayor número de ítems para expresar el mismo espacio semántico. El mayor número de ítems léxicos del dominio de la inclusión complica la tarea del niño de reconocer el contenido semántico específico de cada forma, de ahí que durante las etapas más tempranas de crecimiento el niño hace un uso indiferenciado de los ítems, y en ocasiones hasta alternativo en una misma situación de interacción social.

Por otro lado, las intervenciones ya señaladas indican que la cercanía conceptual entre ítems léxicos sirve de base para las primeras vinculaciones entre formas realizadas por el niño. En primer lugar, y sobre todo en el caso de Milio, se desarrolló la intervenciones de ítems contrastantes con una misma base conceptual (*arriba-abajo*). La interrelación de formas complementarias fue más tardía (*subir arriba*). De cualquier forma, es importante insistir que la incorporación de los ítems no ocurrió a partir de un esquema conceptual ya construido ni se organizó al momento de su incorporación en un sistema o red de significados definidos por contraste y afinidad, sino que el niño partió de vinculaciones más o menos estrechas con contextos concretos de uso, para más tarde iniciar la construcción de estas redes entre ítems léxicos inicialmente inconexos.

Ahora bien, junto a estas evidencias de conexiones claras entre los ítems léxicos, presenté algunos datos relevantes sobre la incorporación y crecimiento de patrones sintácticos, en concreto, los patrones de relación estática (*allá* + adverbio y *aquí* + adverbio) y de relación desplazamiento (vbo + -te; vbo + -lo, -la, -los, -las). El resultado de este examen arrojó datos que sugieren señales similares a las indicadas en el resto de nuestro trabajo.

Así, en cuanto a la incorporación, destaca el hecho de que la observación de un patrón sintáctico dado en el discurso de niño no implica que éste haya abstraído el esquema lingüístico correspondiente, sino que este uso corresponde a una incorporación de una frase a partir directamente del discurso adulto. Es decir, los datos corroboran la idea de que el inicio del desarrollo sintáctico es local y específico, en cuanto que durante los primeros meses, luego de que el

formato es incorporado, el niño aplica una fórmula reconocida en el *input* en relación a uno de los verbos del *corpus*; la extensión de dicha fórmula, es decir, su conformación como patrón sintáctico, es ulterior.

La conformación de un patrón sintáctico comienza a gestarse cuando se observa alguna movilidad a nivel de los paradigmas del formato, o sea, cuando uno de los miembros del sintagma aparece ligado en otro contexto. Al respecto, destaca además la gradualidad que observa dicha expansión, pues en ningún caso se observó una expansión que alcanzara a dos ítems de manera simultánea, sino que el niño fue incorporando el ítem uno a uno en el patrón sintáctico.

Estos datos señalan a su vez la pertinencia que tiene el sistema semántico de afinidades y contrastes de los ítems en la construcción de un sistema conceptualmente integrado por parte del niño. Si bien al momento de ser incorporado un ítem al discurso, éste no entra directamente como parte de un sistema de conceptos definido por afinidades y contrastes (como sí ocurre en el sistema del adulto), conforme avanza su expansión, el niño va reconociendo y construyendo dicho sistema.

La observación de la expansión de un mismo patrón sintáctico a través de ítems semánticamente afines (adverbios de locación estática o verbos locativos de desplazamiento) apunta en la dirección de que, en la ruta de la conformación de categorías sintácticas, el niño va agrupando ítems afines (semántica y distribucionalmente), en este caso, expresiones que denotan deícticamente la posición (estática) de un objeto en el espacio (*aquí/allá + arriba/abajo/adentro/afuera*), o bien la solicitud de desplazamiento del interlocutor (*súbete, bájate, métete, salte*) o de los objetos (*súbelo, bájalo, mételo, sácalo*).

Conclusiones generales

El estudio que he presentado parte de una discusión teórica básica sobre el peso específico de diversos factores involucrados con la adquisición del lenguaje en general, y el desarrollo léxico locativo en particular. Llevado al extremo, este debate teórico delibera entre el papel que juega el individuo en su propio desarrollo y el carácter del medio como limitante o posible guía de tal crecimiento.

En general, desde el punto de vista cognitivista -ya sea en su vertiente más dura (como la posición sostenida por Clark, y en algún momento por Slobin y Johnston), que considera el desarrollo de las habilidades cognitivas no lingüísticas como el motor y la guía del crecimiento lingüístico, o en su manifestación más mesurada (como la postura de los trabajos de Bowerman y Choi) para la que este desarrollo cognitivo no lingüístico previo tiene aún que enfrentarse a la tarea de "descifrar" o descubrir la manera en que la lengua ordena y distribuye sus componentes-, el desarrollo lingüístico del niño debe explicarse a partir del esfuerzo que el propio individuo hace por organizar un sistema abstracto a partir de los segmentos que se le ofrecen en su medio de interacción lingüística.

La tesis socioconstructivista se ha opuesto a esta postura centrada en el individuo pues rechaza la idea de que la adquisición del lenguaje sea una operación puramente cognitiva gracias a la cual el niño logra incorporar esquemas de significación y codificación abstractos, Tomasello, Ninio, Snow y otros autores que siguen esta línea de trabajo sostienen que buena parte de los fenómenos



observados durante las etapas más tempranas del desarrollo lingüístico responde de manera natural a patrones de interacción social y lingüística en las que el niño y los adultos participan habitualmente, y en los que por parte del niño no existe, necesariamente, una sistematización abstracta del sistema inherente a toda producción discursiva.

Con este debate fundamental como marco general, y ante la gran diversidad de propuestas de explicación particulares que han reportado datos incluso contradictorios, considero importante intentar la construcción de una explicación capaz de cortar mucho más fino y de incluir la diversidad de rasgos involucrados en el desarrollo lingüístico del niño.

En esta investigación, la observación de los dos microsistemas de ítems léxicos (verticalidad: *arriba, abajo, subir, bajar*; inclusión: *adentro, afuera, meter, sacar, entrar, salir*) permitió reconocer al menos dos momentos distintos en el crecimiento léxico: 1. la incorporación de nuevos ítems al discurso y 2. la expansión o crecimiento del ítem tanto en su distinción semántica como en su vinculación con otros ítems del sistema.

Incorporación y expansión son dos etapas del desarrollo léxico del niño, marcadas por una clara tendencia a aplicar estrategias u operaciones distintas; en la primera, predomina la imitación y la estrategia pragmática, que le permite al niño iniciar su participación lingüística en los contextos de interacción en los que anteriormente sólo podía participar con su respuesta motora. La observación de incorporaciones tempranas de ítems subextendidos, que no corresponden a las zonas más accesible o menos marcadas del ítem en el sistema adulto (*p.ej. arriba y abajo*; para expresar un evento, o *sacar*; como una expresión atoagentiva o no causativa) es muestra de esta estrategia inicial. Estas participaciones tempranas no pueden entonces explicarse en términos de lo que el niño comprende ya del sistema inmanente o subyacente a su discurso, sino como parte de un proceso de reconocimiento de fragmentos de discurso en un marco de interacción social y lingüística determinado. Como un dato adicional sobre esta estrategia inicial de incorporación se

observó el uso del ítem vinculado con una situación de interacción reconocible entre el niño y su interlocutor. Estos contextos de uso recurrentes en los que un ítem

En la segunda fase, si bien el niño continúa aplicando la primera estrategia, comienza además a trabajar sobre los alcances semánticos del ítem, así como sobre los factores que lo ubican como parte de un sistema semántico y morfosintáctico más complejo.

La incorporación: el niño frente al adulto

Los datos observados sobre la incorporación de los ítems de este trabajo señalan algunos factores que distinguen a esta etapa como un periodo de resolución de problemas más pragmático que analítico sobre el sistema lingüístico. El inicio de la participación lingüística del niño en las escenas de interacción no obedece, fundamentalmente, al examen que el niño haya realizado sobre los ítems léxicos a los que se ve expuesto, sino a la identificación de los componentes de escenas recurrentes en su interacción, uno de los cuales es el elemento lingüístico. Las recuperaciones de material lingüístico no analizado, la documentación de usos iniciales periféricos (no prototípicos del sistema) de ítems léxicos, la observación de contextos recurrentes con material lingüístico reconocido como uno de sus componentes esenciales, la observación de otros contextos sincréticos, como rutinas de interacción o entornos privilegiados de incorporación, y la predilección en las etapas más tempranas del desarrollo por las relaciones locativas entre ego y sus interlocutores, apuntan hacia este hecho.

De tal manera que los datos de esta investigación no apoyan la idea de que es posible predecir las características de los usos más tempranos a partir del esfuerzo cognitivo del niño por construir su conocimiento con base en su percepción espacial o lingüística, sino que el ítem se incorpora al discurso de manera aleatoria, dada su estrecha relación con algunos de los variados contextos de uso.

Así, esta característica de la estrategia inicial del crecimiento léxico rescata el papel del entorno como uno de los factores involucrados en la incorporación léxica durante las etapas más tempranas del desarrollo del niño. Al parecer, los conceptos que el niño haya logrado construir a partir de su contacto con el mundo no son, en este momento, tan útiles para el niño en su intención de participar lingüísticamente en sus interacciones, como proponía la versión cognitivista más dura. Esta participación lingüística temprana tampoco parece ser el resultado de un análisis sobre los dominios semánticos en los que puede actuar un ítem léxico, ni del análisis de su lugar dentro de un sistema semántico y morfosintáctico particular dado.

Más bien, los datos apuntan hacia una explicación sociointeraccionista, pues el niño recupera e incorpora las formas que reconoce como parte de escenas de interacción, en las que las intenciones comunicativas del niño y los adultos resultan los componentes locativos centrales.

Este carácter fundamental de la interacción con el medio en la etapas más tempranas de nuestro estudio se prolonga incluso en etapas ulteriores, pues el contexto seguirá siendo un apoyo importante, tanto durante la expansión semántica de los ítems y como a lo largo de la construcción de las redes semánticas y morfosintácticas más tardías.

La expansión: el niño frente al sistema

Una vez incorporada, cada forma inició un periodo de expansión tanto en el uso como en su configuración como parte de un grupo de ítems vinculados semántica y sintácticamente. Este proceso de crecimiento constituye la etapa de trabajo por parte del niño sobre el sistema que está en vías de adquirir.

En cuanto a la expansión del uso de los ítems, es posible reconocer, no obstante la diversidad de contextos en los que se registraron, una especialización semántica temprana de cada uno con base en esquemas elaborados a partir de componentes locativos "preponderantes" (dirección y

dinamicidad para los ítems de la verticalidad; dirección, dinamicidad, figura y fondo para el caso de la inclusión).

Cabe mencionar aquí que paralelamente a esta tendencia general, se detectaron algunas señales de diferencias individuales que marcaron variantes en el desarrollo de cada niño. En términos generales, estas diferencias estriban en una cierta tendencia a privilegiar ya sea una estrategia sincrética o pragmática, que acude a la imitación como mecanismo de incorporación y expansión, o bien una estrategia analítica, basada en el reconocimiento de rasgos y sistemas semánticos y morfosintacticos como motor del crecimiento léxico.

Asimismo, y como último punto sobre la expansión del uso de cada ítem, cabe resaltar también que las características particulares de cada dominio locativo derivó a su vez en diferencias en su expansión, pues el dominio de la inclusión exigía una especialización más fina de sus ítems.

Sobre la intervenculación de los ítems, las diferencias individuales también fueron un factor relevante. Milio, al haber incorporado los ítems estudiados en bloque y en etapas más o menos tempranas, comenzó su trabajo de relación con todos los ítems del sistema antes que la niña, que incorporó las formas más tardíamente y de manera esporádica. De este modo, los datos de Milio coinciden con las predicciones de Elbers et. al. sobre la incorporación temprana de palabras "opuestas" y, por tanto, próximas semántica y morfosintácticamente. No obstante, en el caso de Elia, cada forma comenzó este proceso de expansión de manera aislada, lo que apunta hacia la versión de las islas semánticas de Ninio y Tomasello.

Sobre la intervenculación léxica fue posible observar, además, contextos de uso concomitantes, a través de los cuales las formas lingüísticas se relacionaron. Fondos locativos comunes, tales como "la cama" o contenedores bien delimitados sirvieron de punto de enlace en la conformación de un dominio semántico más complejo.

Otra ruta importante de intervinculación (observada sólo con los ítems del dominio de la verticalidad) fue el establecimiento de relaciones de contraste y afinidad semántica entre los ítems. Las escenas en las que se oponían reiteradamente la dirección vertical (arriba y abajo) y escenas en las que se descomponía la acción en dos fases; el desplazamiento "subir", y su meta "arriba"; sirvieron como punto de apoyo para la relación de estos ítems.

En cuanto al análisis del crecimiento de ciertos patrones sintácticos, destaca la improductividad inicial de los formatos sintácticos en las etapas más tempranas (los formatos no registraron ninguna expansión hacia otros ítems durante 3 y 4 meses posteriores a su primera documentación) y una lenta y paulatina expansión ulterior.

El análisis de estos patrones sintácticos aportó datos adicionales sobre el inicio aislado de la expansión y una gradual intervinculación, en la conformación de grupos de ítems afines (semántica y distribucionalmente) a través del establecimiento de categorías sintácticas.

En fin, el problema de la incorporación y expansión léxica entraña diversos factores que participan y coproducen el fenómeno del crecimiento léxico. La imitación del uso de la forma en contextos concretos de interacción parece ser una herramienta importante, sobre todo durante las etapas más tempranas del proceso. Más adelante, la construcción de conocimiento locativo y lingüístico, en confabulación con las características propias del sistema que se está en vías de adquirir y la preferencia o tendencia del niño hacia una estrategia (ya sea pragmática o analítica) van armando la red de usos y significados en los que participa cada ítem léxico.

Así, debo insistir, como última anotación, las evidencias aquí detalladas sobre la incorporación y expansión léxicas, apuntan hacia una visión más compleja sobre los factores que explican la adquisición del lenguaje, que sea capaz de incluir en su explicación un número cada vez mayor de rasgos que algunas veces se confabulan y otras quizá compiten, durante el proceso de desarrollo lingüístico del niño.

Bibliografía

Ames, L. y J. Learned (1948): "The development of verbalized space in the young child" en *Journal of Genetic Psychology*, no. 72, pp. 63-84.

Barret, Martyn (1995): "Early lexical development" en Paul Fletcher and Brian MacWhinney (ed.): *Handbook of Child Language*, Cambridge, Blackwell, pp. 362-392.

Bartolucci B., Ernesto (1996): *Etapas tempranas en la adquisición de verbos locativos: un estudio de caso*. México, UNAM.

Bates Elizabeth et al. (1988): *From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms*, Cambridge, CUP.

Bates, E. et al. (1995): "Individual differences and their implications for theories of language development" en Paul Fletcher and Brian MacWhinney (ed.): *The Handbook of Child Language*, Cambridge, Blackwell.

Bavin, E.L. (1990): "Locative terms and warlpiri acquisition", en *Journal of Child Language* 17, pp. 43-66.

Behrend, D.A. (1995): "Processes involved in the initial mapping of verb meaning" en M. Tomasello y W.E. Merriman: *Beyond names for things*, LEA, pp.251-273.

Bloom, L. et al. (1980): "Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language" en *Language* 56, pp. 386-412.

Bowerman, M. (1985): "What shapes children's grammars?" en Dan Isaac Slobin (ed.): *The Crosslinguistic Study of the Prepositions in English*, Cambridge University Press, 1985, pp. 1257-1320.

Bowerman, M. (1996): "Learning how to structure space for language: A crosslinguistic perspective", en Paul Bloom et al. (ed.): *Language and Space*, Cambridge, MIT Press, pp. 385-436.

Bronckart, J. P. (1981): "Reflexions critiques sur les théories de l'acquisition du langage" en J. P. Bronckart y M. J. Besson (ed.): *Acquisition du langage et pédagogie de la langue*, Ginebra, Université de Genève, FPSE, pp. 1-29.



- Brown, P. (1994): "The ins and ons of tzeltal locative expressions: the semantics of static descriptions of location", en *Linguistics* 32, pp.743-790.
- Bruner, J.S. (1978): "From communication to language: a psychological perspective", en I. Marková (ed.): *The Social Context of Language*, N.Y., Chichester, pp. 17-48.
- Camaioni, Luigia *et al.* (1984): "On the failure of the interactionist paradigm in language acquisition: a re-evaluation", en Willem Doise y Augusto Palmonari (ed.): *Social interaction in individual development*, Cambridge, CUP, pp. 93-105.
- Capirci, Olga, *et al.* (1996): "Gestures and words during the transition to two-word speech", en *Journal of Child Language* 23, núm. 3, pp. 645-673.
- Carneiro de Toledo, Célia Regina (1985): "Expressoes de relacoes espaciais nos períodos iniciais da aquisicao la linguagem" en *Aquisicao da linguagem*. Centro de Ciencias Humanas e Letras, Minas Gerais (serie Estudios núm. 11), pp. 32-43.
- Casad, Eugene He and Ronald W. Langacker (1985): "Inside and outside in cora grammar", en *International Journal of American Linguistic* 51 (3), pp. 247-281.
- Clark, E.V. (1972): "Some Perceptual Factors in the Acquisition of Locative Terms by Young Children", en *Chicago Linguistics Society* 8, pp. 431-439.
- Clark, H (1973a): "Space, time, semantics and the child", en T. Moore (ed.): *Cognitive development and the acquisition of language*, Nueva York, Academic Press.
- Clark, E.V. (1973b): "What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language", en T. E. Moore (ed.): *Cognitive development and the acquisition of language*, Nueva York, Academic Press, pp. 65-110.
- Clark, E.V. (1983): "Convention and contrast in acquiring the lexicon", en Th. B. Seiler y W. Wannemacher: *Concept development and the development of word meaning*, Berlin, Springer-Verlag, pp. 67-89.
- Clark, E.V. (1990): "On the pragmatics of contrast", en *Journal of Child Language* 17, pp. 417-431.
- Clark, E.V. (1995): "Later lexical development and word formation" en Paul Fletcher and Brian MacWhinney (ed.): *Handbook of Child Language*, Cambridge, Blackwell, pp. 393-412.
- Clark, E.V. y James Grossman (1998): "Pragmatic directions and children's word learning", en *Journal of Child Language* 25, núm. 1, pp. 1-18.
- Cromer, R.F. (1983): "The aAcquisition of word knowledge: gradual learning or studden reorganization?", en Th. B. Seiler y W. Wannemacher: *Concept Development and the Development of Word Meaning*, Berlin, Springer-Verlag, pp. 34-53.

Choi, Soonja y Melissa Bowerman (1991): "Learning to express motion events in english and korean: the influence on language-specific lexicalization patterns" en *Cognition* 41, pp. 83-121.

Chomsky, Noam (1979): "A propos des structures cognitives et de leur développement: une réponse á Piaget" en Massimo Piattelli-Palmarini (ed.): *Théories du langage, théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, Paris, Centre Royaumont pour une Science de L'Homme-SEUIL, pp. 65-87.

Denny, J. P. (1978): "Locating the universals in lexical systems for spatial deixis" en D. Farkas, W. M. Jacobson and K. W. Todrys (eds.): *Papers from the Parasession on the lexicon*, Chicago Linguistic Society. Chicago University Press, 1978.

Edwards, D. (1978): "The sources of children's early meanings", en I. Marková (ed.): *The social context of language*, N.Y., Chichester. pp. 67-111.

Elbers, L., et.al. (1993): "The principle of contrastive usage and the development of implicit and explicit lexical organization", ponencia presentada en el *Sexto Congreso Internacional para el Estudio del Lenguaje Infantil*, Trieste.

Elbers, L. (1997): "Output as input: a constructivist hypothesis in language acquisition", en *Archives de Psychologie*, Vol. 65, núm. 253. Genève. Editions Médecine et Hygiène. pp. 131-140.

Engelkamp, J. (1983): "Word meaning and word recognition", en Th.B. Seiler y W. Wannemacher: *Concept development and the development of word meaning*. Berlin, Springer-Verlag, pp. 17-33.

Fishbein, H. S., Lewis y K. Keiffer (1972): "Children's understanding of spatial relations. Coordination of perspectives", en *Developmental Psychology*. 7. pp. 21-33.

Friedrich, Paul (1970): "Shape in grammar". *Language* 46. pp. 379-407.

Galeote, Miguel Ángel (1996): "Relations between language input and the semantic structure of lexical terms in the acquisition of lexical meaning", en Ayhan Aksu Koc, et al.: *Perspectives on language acquisition*. Selected papers from the *VIIIth International Congress for the Study of Child Language*, Bogazici University, Estambul, Turkia.

Gentner, D. (1982): "Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning", en S. Kuczaj (ed.), *Language Development*. Vol. 2, Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp. 301-334.

Goldfield, Beverly A. y Catherine Snow (1992): "What's your cousin Arthur's mommy's name?": features of family talk about kin and kin terms" en *First Language* 12. pp. 187-205.

- González Fernández, María Jesús (1997): "Sobre la motivación semántica de las expresiones pleonásticas de movimiento: *subir arriba, bajar abajo, entrar adentro y salir afuera*", en Concepción Company C. (ed): *Cambios diacrónicos en el español*. México, UNAM.
- Gopnik A. (1984a): "The acquisition of *gone* and the development of the object concept" en *Journal of Child Language* 11, pp. 273-292.
- Gopnik A. y A. Meltzoff (1984b): "Semantic and cognitive development in 15- to 21-month-old children" en *Journal of Child Language* 11, pp. 495-513.
- Gopnik, Alison y Andrew N. Meltzoff. (1997): *Words, Thoughts and Theories*, Cambridge, Massachusetts Institute of Technology.
- Herskovits, A. (1980): *Language and Spatial Cognition*, Cambridge University Press (CUP).
- Hickmann, Maya (1986): "Psychological aspects of language acquisition" en P. Fletcher y M. Garman (ed.): *Language acquisition*. Cambridge, CUP. pp. 9-29.
- Inhelder, Bärbel (1979): "Langage et connaissance dans le cadre constructiviste", en Massimo Piatelli-Palmarini (ed.): *Théories du langage. Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris, Centre Royaumont pour une Science de L'Homme-SEUL, pp. 201-207.
- Jackson, Donna y Ricardo Maldonado (1993): "Early lexical development in Spanish-speaking infants and toddlers", en *Journal of Child Language* V. 20, No. 3, pp. 523-549.
- Johnston, Judith R. (1985): "Cognitive Prerequisites: the evidence from children learning english", en Dan Isaac Slobin (ed.): *the crosslinguistic study of language acquisition*. V. II. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 961-1004.
- Johnston, J. & D.I. Slobin (1979). "The development of locative expressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish", en *Journal of Child Language* VI pp. 529-545.
- Karmiloff-Smith, Annette (1979): *A functional approach to child language. A study of determiners and reference*. Cambridge University Press.
- Langacker, Ronald W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. VoII: Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press.
- Lemos, Claudia T.G. de (1989): "Uma abordagem socio-constructivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões" en *Anais de I Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*. CEAAL-PUCRS. Pp. 61-76.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Lemos, Claudia T. G. De (1992): "Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio" en *Substratum. Temas fundamentales en sicología y educación. Mecanismos de cambio lingüístico y cognitivo*. V. I, No. 1, pp. 121-135.
- Lyons, John (1980): *Semántica*. Barcelona, Teide.
- Lyons, John (1984): *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Barcelona, Teide.
- Maldonado, Ricardo (1993): "Dynamic construals in spanish", en *Studi Italiani di Lingüística Teorica e Applicata*. Anno XXII, No. 3, pp. 531-566.
- McShane, J. (1980): *Learning to talk*. Cambridge, CUP.
- Merriman, W.E. and Bowman, L. (1989): "The mutual exclusivity bias in children's word learning", en *Monographs of the Society for Research in Child in Child Development*, 54, serial no. 220.
- Merriman, W.E. y M. Tomasello (1995): "Introduction: verbs are words too" en M. Tomasello y W.E. Merriman: *Beyond names for things*, LEA. pp. 1-18
- Naigles, Leticia G. *Et al.* (1992): "First contact in verb acquisition: defining a role for syntax", en *Child Development*. V. 64, No. 6, pp. 1665-1687.
- Naigles, Leticia G. *Et al.* (1993): "Acquiring a language-specific lexicon: motion verbs in english and spanish", en *4th Annual Conference of the International Pragmatics Association*. Belgium.
- Nelson, Katherine (1985): *Making sense. The acquisition of shared meaning*. Florida, Academic Press.
- Ninio, Anat y Jerome Bruner (1976): "The achievement and antecedents of labelling" en *Journal of Child Language* 5, pp. 1-15.
- Ninio, Anat y Catherine E. Snow (1996): *Pragmatic Development*. EUA, WestviewPress.
- Ninio, Anat (1999): "Pathbreaking verbs in syntactic development and the question of prototypical transitivity", en *Journal of Child Language* Vol 26, núm. 3. pp. 619-654.
- Ochs, Elinor, et al. (1979): "Propositions across utterances and speakers", en Elinor Ochs y Bambi B. Schieffelin (eds.): *Developmental pragmatics*, Londres, Academic Press., pp. 251-268.
- Piaget and Inhelder (1967): *The Child's conception of space*. New York, W.W. Norton and Company Inc.
- Piaget, Jean (1979): "La psychogenèse des connaissances et sa signification épistémologique", en Massimo Piattelli-Palmarini (ed.): *Théories du langage. Théories de*

- Piaget and Inhelder (1967): *The Child's conception of space*. New York, W.W. Norton and Company Inc.
- Piaget, Jean (1979): "La psychogenèse des connaissances et sa signification épistémologique", en Massimo Piattelli-Palmarini (ed.): *Théories du langage. Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris, Centre Royaumont pour une Science de L'Homme-SEUL, pp. 53-64.
- Piaget, Jean (1996): *La formación del símbolo en el niño*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Rojas N., Cecilia (1994): "Rutinas que cuentan. Aprendiendo a contar" en *Memorias del II encuentro de lingüística en el noroeste*. Hermosillo, Universidad de Sonora. Pp. 211-234.
- Scollon, Ronald (1979): "A real early stage: an unzipped condensation of a dissertation on child language", en Elinor Ochs y Bambi B. Schieffelin (eds.): *Developmental pragmatics*, Londres, Academic Press., pp. 215-227.
- Sinclair, Hermina (1982): "Piaget on language: a perspective", en S. Modgil & C. Modgil (eds.): *Jean Piaget: Consensus and controversy*, Londres, Holt, Rinehart & Winston, pp. 167-177).
- Slobin, Dan I. (1985): "Crosslinguistic evidence for the language-making capacity" en Dan I. Slobin (ed.): *The crosslinguistic study of language acquisition*. V.II New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates. pp. 1157-1256.
- Slobin, Dan I. (1991): "Learning to think for speaking: native language, cognition, and rhetorical style". *Pragmatics* 1, pp. 7-26.
- Slobin, Dan I. (1997): "The origins of grammaticalizable notions: beyond the individual mind". En D. Slobin (ed.), *The cross-linguistic study of language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Snow, Catherine E. (1989): "Understanding social interaction and language acquisition; sentences are not enough" en Marc H. Bornstein (ed.): *Interaction in human development*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates. pp. 83-103.
- Talmy, Leonard (1983): "How language structures spaces" en H. Pick y L. Acredolo (ed.): *Spatial Orientation: Theory, research and Application*. New York, Blenun Press. pp. 225-320.
- Talmy, Leonard (1985): "Lexicalization Patterns: Semantic Structure in Lexical Forms" en Timothy Y. Shopen: *Language Typology and Syntactic Description*. Vol 3: *Grammatical Categories and the Lexicon*. CUP. pp. 56-148.
- Taylor, John (1989): *Linguistic categorization. Prototypes in linguistic theory*, Oxford, Clarendon Press.

- Tomasello, Michael (1991): *First Verbs. A case Study of Early Grammatical development*. Cambridge University Press.
- Tomasello, Michael (1995): "Pragmatic contexts for early verb learning" en M. Tomasello y W.E. Merriman: *Beyond names for things*, LEA. pp.115-146.
- Tomasello, Michael, *et al.* (1997): "Differential productivity in young children's use of nouns and verbs", en *Journal of Child Language* 24, núm. 2. pp. 372-387.
- Tomasello, Michael (1999): *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press.
- Tomasello, Michael (2000a): "Do young children have adult syntactic competence?", en *Cognition* 74. pp. 209-253.
- Tomasello, Michael (2000b): "The social-pragmatic theory of word learning", en *Pragmatics* 10, No. 4. pp. 402-413.
- Tomasello, Michael (2001): "Perceiving intentions and learning words in the second year of life", en M Bowerman y S.C. Levinson: *Language acquisition and conceptual development*. CUP. pp. 132-158.
- Toulmin, S. (1971):
- Traugott, E.(1978): "On the expression of spatio-temporal relations in language", en J. H. Greenberg (ed.): *Universals of Human Language*. Vol. 3. Word structure, Stanford, CA, Stanford University Press.
- Vigotsky, L.S. (1979): *Pensamiento y Lenguaje*. Cambridge: MIT.
- Walkerdine, V. and C. Shina (1974): *Spatial and temporal relations in the linguistic and cognitive development of young children* (ms). Bristol University.
- Walkerdine, V. and C. Shina (1978): "The internal triangle: language, reasoning, and the social context", en I. Marková (ed.): *The social context of language*, N.Y., Chichester. pp. 151-176.
- Weist, Richard M. *et al.* (1984): "The defective tense hypothesis: on the emergence of tense and aspect in child polish", en *Journal of Child Language* 11. Pp. 347-374.
- Weist, Richard M. *et al.* (1997): "The interaction of language and thought in children's language acquisition: a crosslinguistic study", en *Journal of Child Language* 24, núm. 1. pp. 81-121.
- Wertsch, J.V. (1985): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.