

01066

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA HISPÁNICA

*La construcción semántico-sintáctica de verbos de pensamiento en
la adquisición temprana del español*

Tesis que para obtener el grado de
Maestro en Lingüística
presenta
RODRIGO ROMERO MÉNDEZ

Asesora de tesis:
Dra. Cecilia Rojas Nieto

Ciudad Universitaria

Enero de 2004





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.

ÍNDICE

0. Presentación.....	1
I Introducción. Un nicho para el estudio de la adquisición de los verbos de pensamiento	
Capítulo 1. Antecedentes teóricos.....	9
1.1 Teoría socio-pragmática de la adquisición del lenguaje.....	10
1.1.1 Atención conjunta.....	12
1.1.2 Aprendizaje cultural y transmisión social del conocimiento.....	14
1.1.3 Representación simbólica y toma de perspectiva.....	15
1.2 Modelos basados en uso.....	16
1.3 Construcción de la sintaxis infantil temprana.....	18
1.3.1 Construcción de esquemas sintácticos.....	19
Holofrasas.....	19
Islas Verbales.....	20
Construcciones generales.....	21
1.3.2 La expresión de los argumentos verbales.....	23
1.4 Especificidad lingüística.....	26
1.4.1 Diversidad lingüística y cognición en las relaciones espaciales.....	26
1.4.2 Postulados cognoscitivistas en la adquisición del lenguaje y algunas críticas.....	30
1.4.3 Adquisición de las relaciones espaciales.....	33
1.5 El dominio de la cognición y su expresión verbal.....	37
1.5.1 Desarrollo de una teoría de la mente en el niño.....	37
1.5.2 Desarrollo de la expresión del pensamiento.....	40
1.5.3 Diversidad lingüística en la expresión del pensamiento.....	46
1.6 Recapitulación.....	49
Capítulo 2. Metodología.....	51
2.1 El corpus.....	51
2.1.1 Descripción de la base de datos <i>ETAL</i>	52
2.1.2 Valoración del tipo de corpus <i>ETAL</i>	53
2.2 Descripción de la selección de los datos.....	54
2.3 Criterios del análisis.....	56
2.4 Tratamiento de los datos y análisis cuantitativo.....	57
2.5 Preguntas de investigación.....	60
Segunda parte. Adquisición de verbos de pensamiento	
Capítulo 3. El inventario léxico de los verbos de pensamiento en los niños.....	65
3.1 El inventario léxico.....	65
3.2 Frecuencia de uso.....	68
3.3 Edades de adquisición.....	69
3.4 Discusión.....	72
Capítulo 4 Las construcciones sintácticas de los verbos epistémicos.....	75

4.1 La estructura argumental de los verbos de pensamiento	77
4.1.1 Tipos de estructuras argumentales de los verbos de pensamiento en español.....	77
4.1.2 La estructura argumental de los verbos infantiles	79
4.2 La explicitud de los argumentos verbales.....	81
4.3 Realizaciones de la estructura argumental.....	85
4.3.1 El sujeto	85
4.3.2 El argumento interno.....	86
4.4 Consideraciones finales.....	89
Capítulo 5. Esquemas enunciativos y dialógicos	91
5.1. La forma del enunciado.....	92
5.2 Esquemas dialógicos y dependencia contextual	98
5.2.1 La posición dialógica de los verbos de pensamiento en relación con los enunciados adultos	98
Producciones no dependientes de los enunciados adultos.....	98
Producciones vinculadas con los enunciados adultos.....	100
5.2.2 Posibles efectos de la vinculación dialógica.....	104
La motivación de la expresión léxica. Correlación adultos-niños.....	104
5.2.3 Discurso y expresión del argumento interno	105
Relación entre respuestas y presencia de argumentos interno.....	106
Correlación argumental en el discurso	108
5.3 El discurso en la adquisición.....	109
Capítulo 6. Extensión referencial y significado léxico	113
6.1 El sujeto epistémico	114
6.2 Dominios de conocimiento de los verbos de pensamiento en los niños.....	116
6.2.1 Tipología de los dominios de conocimiento.....	117
6.2.2 Realización de los dominios de predicación.....	119
Conocimiento de una práctica.....	119
Conocimiento de texto	120
Información.....	121
Actitud proposicional y cognición.....	122
Intenciones	124
Usos discursivos	124
Discusión.....	125
6.3 Caracterización semántica de los verbos de pensamiento	127
<i>Saber</i>	127
<i>Creer</i>	131
Contraste <i>saber-creer</i>	132
<i>Acordarse</i>	133
<i>Olvidarse</i>	134
<i>Entender</i>	135
<i>Pensar</i>	136
<i>Conocer</i>	136
<i>Aprender</i>	137
<i>Estudiar</i>	137
<i>Equívocarse</i>	137
<i>Adivinar</i>	138
<i>Cotorrear</i>	138
<i>Poner Atención</i>	139

<i>Se me hace</i>	141
<i>Irse la onda</i>	141
6.4 Discusión.....	142
Capítulo 7. El desarrollo de los verbos de pensamiento en los niños	145
7.1 Hablando sobre la cognición. La frecuencia de los verbos epistémicos.....	145
7.2 El desarrollo del inventario léxico	147
7.3 Desarrollo flexivo	149
7.4 Expansión semántica.....	151
7.5 Recapitulación.....	154
Tercera Parte. Los verbos de pensamiento en los adultos y su relación con el habla infantil	
Capítulo 8. Los verbos de pensamiento en el habla adulta y su impacto en la adquisición	159
8.1 El inventario léxico de los verbos de pensamiento.....	161
8.2 Construcciones con verbos ligeros.....	163
8.3 Frecuencia de uso.....	168
8.4 La influencia de la frecuencia léxica adulta en la adquisición de verbos de pensamiento	171
Capítulo 9. Aspectos sintáctico-semánticos del uso lingüístico adulto	177
9.1 Estructura argumental de los verbos adultos	178
9.1.2 La explicitación del argumento interno	180
9.1.2 Los exponentes del tema.....	182
9.2 Los objetos de conocimiento en el uso adulto	187
9.2.1 Tipología de objetos de conocimiento	188
Conocimiento de una práctica.....	188
Conocimiento textual.....	189
Conocimiento de la información con respecto a algo.....	189
Actitud proposicional y cognición.....	190
Conocimiento referido a intenciones	191
Atención y predicación con respecto a <i>x</i>	191
Otros.....	191
Usos discursivos	192
9.2.2 Dominios de predicación en adultos y niños	193
9.3 Influencia de la estructura semántico-sintáctica de los verbos adultos en el habla infantil.....	196
Cuarta parte: Conclusiones	
Capítulo 10. Sumario general y conclusiones	201
10.1 Crecimiento léxico	202
10.1.1 Especificidad léxica	203
10.1.2 Las rutas de la esquematización.....	205
10.2 La influencia del habla adulta	206
10.3 El diálogo y la construcción conjunta del conocimiento	208
10.4 Contextos puente en la adquisición de verbos de pensamiento	209
10.5 Desarrollo de una teoría de la mente y la adquisición temprana	

00010

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

A mis padres y
a mi hermano

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la
UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el
contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Rodrigo Romero
Méndez

FECHA: 8/enero/2004

FIRMA: Rodrigo Romero

AGRADECIMIENTOS

A sí como la adquisición del lenguaje puede ser vista como la superposición de muchas instancias de uso, esta investigación es el resultado de la superposición de múltiples voces. A fin de cuentas, un trabajo de esta naturaleza es necesariamente una obra colectiva. Se nutre de muchas formas y se llena de muchas voces: de quien asesora, de quienes brindan opiniones y de quienes ofrecen apoyo y amistad.

Deseo agradecer a Cecilia Rojas Nieto su invaluable asesoría, su tiempo y dedicación, su gran apoyo en muy diversas formas y su amistad. A Cecilia debo mis caminos por la lingüística; más que una tesis, a su labor debo mi formación como lingüista. De igual forma, deseo agradecer a mis sinodales los comentarios a la tesis y su comprensión en momentos de premura. Las conversaciones con Francisco Arellanes, además de su amistad, han influido notablemente en mis puntos de vista. Chantal Melis, Ángeles Soler y Sergio Bogard han sido, además, excelentes profesores.

Comunicaciones con avances parciales de esta investigación se presentaron en diversos foros: Encuentro de Adquisición del Lenguaje, Coloquio de Lingüística en la ENAH, Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste, Congreso Nacional de Lingüística, V Simposio de Psicolingüística, Jornadas Filológicas, International Congress for the Study of Child Language y Congreso Internacional de la ALFAL. Las observaciones y preguntas ahí formuladas fueron de gran ayuda para enriquecer este trabajo.

Una mención especial merece Vianey Varela, quien fue una gran compañera en estos años en la universidad y con quien he compartido este proceso de crecimiento académico. Mis amigos y compañeros de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Escuela Nacional de Antropología e Historia y del Colegio de México han sido también fundamentales. Tania, Maricela, Rebeca y Gabriel, Violeta, Israel, Mariana, Toño, Carlos, Miguel Ángel, Lenin, Rochi, Ana, Elena y a todos los demás, un saludo.

En trabajo de corrección y de edición participó Rebeca Márquez; en apoyo en cómputo en numerosas ocasiones Juan Pablo Romero.

Por supuesto, cualquier error es de mi absoluta responsabilidad.

0. PRESENTACIÓN

La presente tesis aborda la adquisición temprana de verbos de pensamiento en tres niños. El objetivo principal es dar cuenta del proceso de adquisición de estos verbos, con énfasis en su expansión semántica y morfosintáctica. Este trabajo quisiera insertarse en una nueva tendencia que investiga la adquisición del lenguaje en dominios semánticos específicos y que ha sido realizada casi de forma exclusiva en el ámbito de las relaciones espaciales: este trabajo contribuye, pues, a la exploración de un nuevo campo semántico desde esta perspectiva.

Para explicar los patrones de adquisición que observaremos recurro a grandes tres lineamientos teóricos. En primer lugar, me sirvo de la teoría socio-pragmática de adquisición del lenguaje que ha planteado Michael Tomasello. De acuerdo con él, este fenómeno es parte de un proceso de transmisión social del conocimiento, en el cual los niños aprenden a usar los signos lingüísticos de forma convencional, en contextos de uso similares a los empleados por los adultos.

En segundo lugar, adopto la hipótesis de la especificidad lingüística de Melissa Bowerman y otras investigadoras, quienes en trabajos realizados con respecto a la adquisición del léxico con referencia espacial han encontrado que los niños siguen los patrones semánticos y sintácticos presentes en la lengua meta antes que supuestos esquemas cognoscitivos.

En tercer lugar, contrasto los datos de los niños aquí estudiados con los trabajos anteriores en torno a la adquisición temprana del léxico con referencia mental. Éstos han sido elaborados desde la psicología para evaluar el desarrollo de ciertas capacidades cognoscitivas que nos permiten entender los estados mentales de los demás y por ello, se argumenta, son la base para el desarrollo de este grupo de verbos. Sin embargo, como se verá, los niños tienden a seguir los patrones sintácticos y semánticos propios del español y no los esquemas de desarrollo cognoscitivo planteados por aquellos estudios.

A lo largo del trabajo argumentaremos a favor de la necesidad de considerar el dato infantil en su propia especificidad y no desde una mirada adulta que suponga, *a priori*, qué debe estar presente en los niños y qué no. En este sentido, así como el español es un sistema en sí mismo y debe ser estudiado como tal, la lengua infantil también lo es y debemos describir los patrones específicos

encontrados e intentar explicarlos desde la propia organización lingüística del niño. Para ello es indispensable contar con datos longitudinales, recogidos en un ambiente de interacción natural. Por otra parte, insistiremos en que la adquisición de verbos de pensamiento debe ser vista como parte de un proceso de adquisición de una herramienta cultural: los niños aprenderán a usarlos en los mismos contextos y de la misma forma en que lo hacen los adultos. Como consecuencia natural de ello, es necesario analizar los contextos sintácticos y discursivos, las rutinas de interacción de los niños con los otros participantes en el diálogo y los verbos de pensamiento de los propios adultos para aportar una explicación plausible, multicausal, al proceso de adquisición de verbos de pensamiento.

En esta investigación me he enfrentado con tres problemas básicos a resolver. En primer lugar, el de realizar una caracterización enteramente lingüística de los verbos de pensamiento, campo dominado por estudios realizados desde la psicología. En segundo lugar, he afrontado la dificultad de cómo hacer análisis semántico del habla infantil, en la cual no podemos hacer los mismos supuestos que se suelen plantear en el análisis de la lengua adulta. En tercer lugar, presento una solución favorable a la cuestión —no resuelta ni en habla adulta ni en infantil— de cómo considerar y sopesar la lengua en uso, sin tratarla de forma trivial, únicamente presentando unos cuantos porcentajes, y sin caer en la tentación de anular de antemano la existencia de una gramática, sea lo que eso sea. Si bien no es el cometido de este trabajo resolver teóricamente los dos últimos problemas, en el curso del análisis y de las discusiones se van ofreciendo alternativas de trabajo.

La investigación que aquí se ofrece está organizada en cuatro partes. En la primera se brindan las bases teóricas (Capítulo 1) y metodológicas (Capítulo 2). En la segunda, la más extensa por cierto, se analiza con detalle el inventario léxico de verbos de pensamiento de los niños (Capítulo 3), la sintaxis asociada a ellos (Capítulo 4), los patrones enunciativos y discursivos en que aparecen (Capítulo 5) y su extensión semántica (Capítulo 6), para terminar con un capítulo en el cual se reúnen todos esos datos desde una perspectiva dinámica (Capítulo 7). En la tercera parte se abordarán los verbos de pensamiento en el habla de los adultos, primero el inventario léxico (Capítulo 8) y después sus aspectos semánticos (Capítulo 9). En la cuarta y última parte (Capítulo 10) ofreceremos una explicación de base socio-pragmática a la adquisición de los verbos de pensamiento y discutiremos la relación entre ésta y una teoría de la mente.

Esta investigación inició en la tesis de licenciatura, y aunque siento ahora distante ese trabajo, fue un paso fundamental para llegar a los resultados actuales. Toda la investigación desde aquel entonces hasta ahora ha sido realizada en el marco de los proyectos *Etapas Tempranas en la*

Adquisición del Lenguaje (ETAL) y Gramáticas emergentes. Una aproximación a la construcción de categorías y relaciones en la adquisición temprana del español como lengua materna. De este último recibí una beca para realizar la tesis de licenciatura y otra para los estudios de maestría, así como apoyo económico para asistir a diversos cursos y congresos.

Introducción.
**Un nicho para el estudio de la adquisición de los
verbos de pensamiento**

CAPÍTULO I. ANTECEDENTES TEÓRICOS

Desde hace muchos años el estudio de la lingüística en general ha sido organizado, ya sea por adhesión o por rechazo, por un gran proyecto acerca del lenguaje: el programa generativista de Chomsky. En el terreno de la adquisición del lenguaje se nos presenta un panorama similar pues existen dos grandes posturas teóricas. Diversos investigadores han señalado esta división al describir el campo de la adquisición del lenguaje. Bowerman (1985; 1989) señala que desde la década de los setenta se marcó una clara dicotomía: por un lado estaba la vertiente chomskiana, llamada enfoque de contenido, que enfatizaba los universales formales, innatistas y especificados genéticamente; en contraparte, otra propuesta, asociada en gran medida a Dan Slobin, hacía hincapié en los mecanismos cognoscitivos que explicarían la adquisición del lenguaje (Slobin, 1973, 1985; Johnston, 1985) y fue conocida como enfoque de proceso.

Con más o menos variantes, esta dicotomía se ha mantenido hasta la fecha. Así pues, Lourdes de León y Cecilia Rojas (2001) dicen que en la actualidad se pueden encontrar dos grandes líneas teóricas mayores: la innatista y la constructivista. En la primera estarían los modelos formalistas, sigan o no directamente los pasos de Chomsky. En la segunda encontraríamos numerosos acercamientos teóricos que apuntan más o menos en dirección contraria, pues como las autoras dicen, "el término constructivista se asocia con propuestas teóricas varias que se autodesignan con términos diversos: *cognoscitivismo* (Slobin 1985), *socio-interaccionismo* (Bruner 1983), *socio-constructivismo* (Tomasello 1995), *interaccionismo* (Bates y MacWhinney 1987), entre otros" (de León y Rojas, 2001:19)¹.

Por su parte, Barret (1999) señala que el campo de la adquisición del lenguaje tiene como coordenadas dos grandes conflictos: el de las teorías nativistas contra las teorías del desarrollo y el de las teorías de dominio específico frente a las teorías de dominio general. En el primer caso nos referimos a la añeja discusión sobre si la capacidad lingüística está dada desde el nacimiento y, en especial, determinada genéticamente, o si se adquiere en el curso del desarrollo. En el segundo caso, la discusión versa sobre si los procesos cognoscitivos están especializados y

confinados para tratar sólo con un tipo específico de información (información lingüística, matemática, espacial, etc.) o si son aplicables a la información de muchos dominios del conocimiento (Barret, 1999:21-22). Si bien las propuestas innatistas suelen ser de dominio específico y las propuestas de desarrollo suelen ser de dominio general, no siempre existe una cabal coincidencia.

En lo que sigue, expondré los ejes teóricos que nos permitirán ubicar la adquisición de verbos de pensamiento vinculados con una teoría socio-pragmática de la adquisición (§1.1) —relacionada con una visión de la lengua basada en el uso (§1.2)— y en específico con la formación de una sintaxis infantil (§1.3), luego con la discusión acerca de la predeterminación cognoscitiva y de la especificidad lingüística (§1.4) y, finalmente, con los trabajos anteriores sobre adquisición de verbos de pensamiento (§1.5). El primer eje, señalará el punto de vista teórico sobre la adquisición del lenguaje que se sostiene en esta investigación, así como nuestras expectativas con respecto a la adquisición de verbos de pensamiento. Ligado con lo anterior, se aterriza esta discusión en la construcción de categorías gramaticales por medio de la hipótesis de las islas verbales y la propuesta de formación de construcciones. La segunda vertiente teórica nos ayudará a poner en su justo término la relación que existe entre desarrollo lingüístico y cognoscitivo. Ahí veremos cómo en la discusión sobre las relaciones espaciales se ha cuestionado seriamente la primacía de la cognición sobre el lenguaje, tanto en lengua adulta como en la adquisición. Esto nos servirá para, en el tercer eje, valorar adecuadamente los estudios previos sobre adquisición de verbos de pensamiento, en tanto que éstos han sido conducidos desde la mirada de la psicología del desarrollo; es decir, a falta de datos translingüísticos sobre la expresión de estados mentales, usaremos la evidencia aportada desde otro campo semántico para evaluar en qué medida la adquisición de verbos de pensamiento viene dada por el desarrollo de ciertas capacidades cognoscitivas y en qué medida es posible que se deba a la configuración semántico-sintáctico de la lengua que aprenden los niños.

1.1 Teoría socio-pragmática de la adquisición del lenguaje

Después de haber delineado el panorama teórico de la adquisición del lenguaje, veamos con detalle la propuesta socio-pragmática de la adquisición del lenguaje, tal y como la ha formulado Michael Tomasello (1999, 2000a, 2000b, 2000c, 2003). Este autor propone que sólo podremos entender la adquisición del lenguaje si comprendemos sus tres aspectos fundamentales: que el

¹ Las cursivas son del original.

lenguaje está compuesto por signos, que su carácter es comunicativo y que el proceso de adquisición de signos se realiza socialmente (Tomasello, 2000c).

La formulación teórica de Tomasello se inserta en una larga tradición piagetiana y vigostkiana, es decir, en la línea teórica constructivista señalada por de León y Rojas (2001). Para dar cabal respuesta al problema de la adquisición del lenguaje, vincula el desarrollo cognoscitivo y el desarrollo lingüístico con el proceso social de transmisión del conocimiento, visto desde el ámbito de la antropología evolutiva. Si bien buena parte de esta última discusión no es pertinente para el sustento teórico y la argumentación de este trabajo, conviene tener presente que pertenece a un ámbito mayor. Hay, no obstante, cuestionamientos fundamentales en torno al lenguaje mismo que son medulares en su propuesta y que han estado en el seno de las discusiones sobre el lenguaje: ¿cuál es la diferencia de los seres humanos con respecto a otros primates que hace posible nuestra capacidad lingüística?; y, si asumimos que el lenguaje se transmite culturalmente, ¿de qué naturaleza debe ser tal proceso que se garantice la continuidad del lenguaje?

La respuesta a esto debemos buscarla tanto en el desarrollo filogenético de la especie humana como en el desarrollo ontogenético². Si pensamos que los seres humanos compartimos cerca del 98% de nuestro material genético con nuestros parientes primates más cercanos, argumenta Tomasello, no debemos buscar en los genes la respuesta al problema de nuestra capacidad lingüística, sino en el uso distinto de nuestras capacidades simbólicas. Habría, pues, sólo un cambio evolutivo: un mecanismo biológico llamado transmisión social o cultural, que es un proceso evolutivo que "permite a los organismos individuales ahorrar tiempo y esfuerzo, sin mencionar riesgos, al explotar el conocimiento ya existente y las habilidades de sus conespecíficos" (Tomasello, 1999:4)³.

Esta capacidad de transmisión cultural única de los humanos (frente a los tipos de transmisión cultural presentes en otras especies) es posible sólo gracias a que entendemos a nuestros conespecíficos como seres iguales a nosotros, individuos con una vida intencional y mental propia. O, en palabras de Tomasello, se debe a que los humanos podemos ponernos en los zapatos mentales de otras personas (Tomasello, 1999:6). Ahora bien, los niños utilizan el

² La idea de atender a esta doble perspectiva no es nueva en lo absoluto, pues desde Piaget y Vigotsky encontramos esta preocupación. Tomasello comparte con otros investigadores la preocupación de no dissociar el desarrollo del lenguaje de la evolución de otras capacidades cognoscitivas, entre ellos Bates, Thal y Marchaman (1991), quienes afirman que el punto de vista chomskiano de la discontinuidad del lenguaje con respecto a otras capacidades cognoscitivas no es compatible con una propuesta evolucionista, en la cual no se observan discontinuidades de tal magnitud. Más bien, dicen ellas, el lenguaje es un resultado aparentemente discontinuo de cambios con continuidad desde el punto de vista del desarrollo filogenético y ontogenético. Para una discusión del planteamiento neodarwinista de la evolución con respecto al origen del lenguaje en los humanos, véase Foley, 1997.

³ La traducción de este pasaje es mía, así como también lo será la de cualquier otra cita de un texto publicado en inglés.

aprendizaje cultural para adquirir el lenguaje (así como otros símbolos comunicativos), y en este proceso categorizan y construyen el mundo de la misma forma en que lo hicieron generaciones previas. Esto permite tomar distintas perspectivas del mismo evento, dependiendo de las metas comunicativas del hablante.

Entre los conceptos clave en la propuesta de Tomasello con respecto a la adquisición del lenguaje conviene enfatizar algunos: la capacidad para establecer atención conjunta, la cual tiene gran relevancia en el surgimiento de la capacidad simbólica de los humanos, al tiempo que es la semilla para la construcción de una representación de la mente del otro; el aprendizaje cultural y la transmisión social del conocimiento, que sirven para asegurar la utilización del lenguaje de forma convencional, es decir, en el mismo sentido en que lo hacen los adultos; y, por último, la representación simbólica vinculada con la toma de perspectiva. Todo esto lo abordaremos enseguida.

1.1.1 Atención conjunta

La ATENCIÓN CONJUNTA se refiere a la capacidad que tenemos los humanos para entender a los otros miembros de nuestra especie como seres con intenciones propias. Esto es exclusivo de los seres humanos, pues ni los chimpancés ni otros simios tienen esta capacidad, tal y como lo han demostrado experimentos realizados por Tomasello y colaboradores (1999; 2003).

En los niños, esta capacidad inicia a los nueve meses, si bien extiende sus raíces desde poco después del nacimiento (Tomasello, 1999; *cf.* Karmiloff-Smith, 1992). A partir de los seis meses los niños interactúan de forma diádica con otras personas y con objetos, pero entre los nueve y los doce meses esta interacción diádica se coordina: ahora lo hacen al mismo tiempo con objetos y con adultos. A esta edad los niños empiezan a seguir la mirada de los adultos, a usarlos como puntos de referencia, a interactuar con los objetos de la misma forma en que lo hacen los adultos y a dirigir la atención de éstos hacia otros objetos. Este comportamiento está basado en su emergente entendimiento de sí mismos como seres agentivos: "...los niños empiezan a entablar interacciones de atención conjunta cuando empiezan a entender a otras personas como agentes intencionales como ellos mismos" (Tomasello, 1999:68). Es decir, una vez que los niños se conciben como agentes, pueden percibir a los otros como seres agentivos.

En resumen, entre los nueve y los doce meses los niños empiezan a establecer atención conjunta con otra persona en relación a un tercer objeto, pero sin que sea simultánea. Entre los once y los catorce meses los niños empiezan a seguir la mirada o los gestos, lo cual implica un tipo de

referencia social, y entre los trece y los quince meses comienzan a dirigir la atención de los adultos y por tanto a hacer un uso referencial de los gestos (Tomasello 1999:64-65).

Para puntualizar, la capacidad para establecer atención conjunta es piedra angular del aprendizaje cultural, está íntimamente ligada con nuestra capacidad simbólica y, por tanto, con nuestra capacidad para adquirir el lenguaje: para aprender un comportamiento comunicativo el niño debe primero reconocer las intenciones comunicativas del otro (Tomasello 2000c:405). Cuando se logra establecer la atención conjunta con fines comunicativos, entonces tenemos los primeros elementos que conformarían el signo lingüístico: la atención compartida del niño con su interlocutor sobre una tercer entidad. A partir de esto se construye lo que Tomasello llama una ESCENA DE ATENCIÓN CONJUNTA. Estas escenas no son actos perceptivos, pues el niño centra su atención sólo en un subconjunto de todo el mundo que lo rodea, en los elementos sobre los cuales el adulto ha fijado su atención. Si bien una escena de atención conjunta no es un acto lingüístico, pues en ella intervienen más componentes de los que están codificados lingüísticamente, sí es la base para la adquisición de los símbolos lingüísticos: constituye el punto medio entre el mundo perceptual y el lingüístico.

La importancia de la atención conjunta no radica sólo en su papel proteico en relación al lenguaje; por el contrario, sigue teniendo efectos a lo largo de todo el desarrollo lingüístico. Por ejemplo, se relaciona con la adquisición de la gramática: dado que el proceso de adquisición del lenguaje está sustentado en la atención conjunta, los niños retoman los elementos semántico-sintácticos que son relevantes para la comunicación en el habla adulta. Más específicamente, se ha señalado que la atención conjunta es un factor importante en la adquisición de los argumentos verbales; gracias a ella (además de a otros factores discursivos, como se verá más adelante) los niños pueden retomar los argumentos no explícitos en el habla adulta, al tiempo que les permite utilizar un verbo sin argumentos en contextos comunicativos adecuados (Skarabela y Allen, 2002).

Por último, debemos apuntar que la atención conjunta es la base para entender al otro como un ser con sus propios estados psicológicos (Tomasello 1999, 2003; Karmiloff-Smith, 1992). Esto, como veremos más adelante, es parte de lo que se ha llamado TEORÍA DE LA MENTE (§1.5.1). En otras palabras, la atención conjunta es la simiente del desarrollo de una teoría de la mente, la cual a su vez ha sido señalada como la base cognoscitiva para comunicar estados mentales y así utilizar léxico con referencia mental.

1.1.2 Aprendizaje cultural y transmisión social del conocimiento

Siguiendo a Tomasello, el APRENDIZAJE CULTURAL es parte de un mecanismo biológico más amplio —a saber, la herencia cultural—, en el cual utilizamos nuestra capacidad para percibir las intenciones de los demás. En este proceso, usamos la atención conjunta para perseguir los mismos fines, comunicativos o en el uso de otras herramientas, que suponemos tenía otro individuo al que queremos imitar⁴.

Gracias a ello, podemos hacer un uso planificado de herramientas, colaborar con otros individuos en su diseño y enseñar su uso a los individuos jóvenes. Además, cada generación tiene la capacidad para modificar estas herramientas y transmitir esos cambios, de tal suerte que a lo largo de varias generaciones se acumulan las modificaciones. Tomasello llama a esto TRANSMISIÓN CULTURAL y ubica a la capacidad para utilizar símbolos para la comunicación, incluido obviamente el lenguaje, como un tipo de herramienta transmitida socialmente (Tomasello 1999, 2000b, 2000c)⁵.

En este punto es necesario recordar la distinción vygotskiana entre herramientas técnicas y herramientas psicológicas (*i.e.* los signos). De acuerdo con Vygotski (Hickman, 1986; Wertsch, 1991), el uso de un sistema de signos como el lenguaje es necesario para el desarrollo de las funciones mentales superiores únicas en los humanos, tanto ontogenética como filogenéticamente. El lenguaje, entonces, introduce una línea social de desarrollo que interactúa con la línea natural. Existiría un principio de mediación semiótica en el manejo simbólico: las propiedades y usos del sistema de signos, especialmente el lenguaje, conducen a nuevas formas de organización que transforman otros aspectos del desarrollo. El lenguaje es, entonces, una herramienta social muy especial.

En el desarrollo ontogénico, el aprendizaje imitativo representa la entrada inicial al mundo cultural que tiene lugar en el entorno de los niños y juega un papel fundamental en sus interacciones con los artefactos culturales, como el lenguaje (Tomasello, 1999:83-84). Los signos lingüísticos se aprenden socialmente por medio de la imitación, pero lo más importante es que los niños "adquieren no sólo la forma convencional del símbolo, sino también su uso

⁴ A decir de Tomasello (1999), muchos animales emplean la herencia cultural para transmitir conocimientos de una generación a otra sin necesidad de especificaciones genéticas. Los humanos nos diferenciamos enormemente del resto de los primates en el tipo de herencia cultural que hemos desarrollado, pues está basada justamente en la atribución de intenciones a nuestros conspecíficos. Los chimpancés, en cambio, aprenden a cazar termitas por medio de un aprendizaje emuladorio —basado en la observación repetida del comportamiento global de otros individuos— o aprenden ciertos gestos por medio de un proceso de ritualización ontogénica —en la cual se crea una señal comunicativa simplemente por la repetición de un comportamiento. Sin embargo, nosotros no sólo aprendemos al emular el resultado exitoso de otro individuo sino que lo hacemos al proyectar las intenciones del otro.

⁵ Tomasello (1999, 2003) ha argumentado que en los procesos de gramaticalización se observa que el lenguaje sigue los mismos patrones de transmisión social que otras herramientas culturales.

convencional en actos de comunicación" (Tomasello, 2003). Pero, como Tomasello ha apuntado, cuando un niño aprende el uso convencional de un símbolo lingüístico, lo que está aprendiendo son las formas en que sus ancestros han encontrado a ese símbolo conveniente para compartir y manipular la atención de otros. Como veremos enseguida, el uso de símbolos lingüísticos implica la toma de perspectiva y en este sentido, cuando un niño está adquiriendo el sistema lingüístico en el que se desenvuelve también está aprendiendo a usar ese símbolo con cierta perspectiva y no con otra. Esto quedará más claro en la siguiente sección.

1.1.3 Representación simbólica y toma de perspectiva

Hemos dicho hasta el momento que adquirir el lenguaje requiere que el niño establezca atención conjunta con su interlocutor y con una tercera entidad, es decir, una relación triádica. Por otra parte, la adquisición del lenguaje puede ser vista como parte de un proceso de transmisión cultural, lo cual implica que los niños adquieren el lenguaje de forma intersubjetiva aprendiendo a usar los símbolos lingüísticos en la misma forma en que lo hacen los adultos, y de esta forma tomar la perspectiva que les ofrece su lengua.

Determinar la intención comunicativa de una persona en una escena de atención conjunta requiere por principio entender los roles que juega tanto el hablante como el oyente en tal escena. Es decir, las representaciones simbólicas que utilizamos en la comunicación son intersubjetivas, en la medida en que se comparten socialmente y toman una perspectiva, pues de todos los elementos sobresalientes del mundo se toman sólo aquellos que son relevantes en la comunicación (Tomasello 1999, 2000b)⁶. En este sentido, "la referencia lingüística es un acto *social* en el cual una persona intenta lograr que otra enfoque su atención en algo del mundo" (Tomasello 1999:97, énfasis en el original). Además, en todo ello existe un proceso de aprendizaje cultural en la forma de imitación reversible, pues cuando un niño se dirige a un adulto debe utilizar un signo en la misma forma en que el adulto lo utiliza cuando se dirige a él (Tomasello 1999, 2003), es decir, se requiere que se asuman roles reversibles en la utilización del lenguaje. Desde el punto de vista cognoscitivo, la toma de perspectiva que impone la naturaleza del lenguaje se manifiesta en que una misma persona puede ser *Juan*, puede ser el hermano, puede ser un niño, puede ser *él*, etc., de tal forma que la codificación lingüística cambia dependiendo de las intenciones comunicativas.

⁶ De hecho, Tomasello (1999) reporta una serie de experimentos realizados por él y sus colegas en los cuales se demuestra que los niños son más sensibles a los elementos que son sobresalientes en términos comunicativos que a aquellos sobresalientes en términos perceptivos. Como se verá más adelante, Melissa Bowerman y Sonja Choi muestran que en el ámbito de las relaciones locativas, los niños son más sensibles a las distinciones que hace la lengua meta que a las distinciones que supuestamente son más básicas en términos cognoscitivos.

Por otra parte, la adquisición del lenguaje requiere otro tipo de toma de perspectiva, quizá más radical, que no sólo involucra la atención sobre una escena y la identificación de la pertinencia comunicativa. Esta toma de perspectiva viene dada por el hecho de que el lenguaje categoriza el mundo de una forma en particular, pues aquello que una lengua codifica explícitamente otra lengua quizá no lo hace. Por último, aprender la lengua meta no sólo implica aprender las distinciones léxicas sino aprender a manejar los recursos gramaticales, que también suponen una toma de perspectiva⁷.

En suma, por medio de un proceso de atención conjunta se logra extraer los elementos significativos que permitirían tomar una perspectiva comunicativa pertinente, de acuerdo con cada lengua. El proceso de adquisición del lenguaje no es sino un tipo muy complejo de transmisión cultural en el cual se aprende a usar la lengua meta con la misma perspectiva y en la misma forma en que la usan los adultos. Siendo consecuentes con esta perspectiva teórica y en tanto que el lenguaje es una herramienta cultural, se pone en relieve el uso de la lengua y su proceso de adquisición como la apropiación de patrones de uso: los niños solamente tienen acceso a instancias particulares de la lengua y a partir de éstas construyen el lenguaje. Para dar cuenta de ello necesitamos aterrizar en una teoría de adquisición del lenguaje basada en el uso.

1.2 Modelos basados en uso

La perspectiva seguida hasta el momento, según la cual el proceso de adquisición del lenguaje es parte de un proceso biológico de aprendizaje cultural, conduce necesariamente a un modelo de adquisición del lenguaje basado en el uso.

Recientemente, dentro del marco de los modelos cognoscitivistas y funcionalistas de la lingüística, se ha ido gestando una propuesta todavía no muy coherente, a la cual se le ha dado el nombre de MODELOS BASADOS EN EL USO (*usage-based models*, Kemmer y Barlow, 2000; Langacker, 2000). El término de *usage-based model* es atribuido a Ronald Langacker, quien criticaba las “conceptualizaciones arquetípicas” con las que trabaja la gramática generativa, en las que no caben las irregularidades ni los fenómenos idiosincrásicos, por lo cual se ignoran. Por el contrario, él propone que la gramática cognoscitiva es una teoría basada en el uso, en la medida en que no se ignoran aquellos fenómenos, y en la medida en que la gramática de una lengua está compuesta por una serie de unidades fijas previamente aprendidas (Langacker,

⁷ Por ejemplo, ciertos recursos gramaticales como el cambio de valencia no son un simple cambio en el número de participantes con respecto a una estructura profunda (como plantean modelos formalistas) sino que modifican la perspectiva con que se toma el evento.

1987:45-47⁸; cf. Barlow, 2000). Si bien el término se ha extendido mucho más allá de la discusión en la que fue planteado (por lo que es mejor hablar de *modelos* basados en uso), se conserva una orientación teórica y metodológica en la cual se trata a la lengua desde una perspectiva no reduccionista, dando más importancia a la actuación de la que se le había dado antes (Langacker, 2000; Tomasello, 2000b, 2003).

Para la presente discusión conviene apuntar algunas de sus características (Kemmer y Barlow, 2000). Por principio, las unidades y estructuras de la lengua están basadas en el uso de la lengua y no en una idea *a priori* del investigador, es decir, las estructuras lingüísticas emergen del uso. En segundo lugar, en vez de proponer reglas subyacentes, se busca encontrar patrones generales, a menudo llamados esquemas. De ahí que dos preocupaciones fundamentales hayan sido los procesos de esquematización y la relación entre el esquema y sus instancias en el uso. Existen otras dos cuestiones relacionadas con la experiencia: el proceso de categorización y la importancia de la frecuencia. Finalmente, a partir del trabajo de Paul Hopper (1987, 1998), se han enfocado las propiedades emergentes de la lengua⁹.

Muchas de estas ideas han sido retomadas por Tomasello (2000a, 2000b, 2003), quien piensa que “[d]esde el punto de vista de la investigación en adquisición del lenguaje, quizá la característica más atractiva de los modelos basados en el uso sea su apertura a la cuestión de qué son las unidades lingüísticas con las que opera la gente” (Tomasello 2000b:62). Como veremos en el siguiente apartado, Tomasello propone que en un principio los niños operan con unidades fijas que poco a poco se empiezan a esquematizar para formar construcciones intransitivas, transitivas, bitransitivas, etc. Ligado con este cuestionamiento, los modelos basados en uso nos permiten adoptar una hipótesis de trabajo que no sea apriorística, es decir, que no suponga qué debe o qué no debe tener el niño desde un punto de vista adulto. Por el contrario, debemos construir las unidades de la gramática infantil a partir de los datos.

Por último, en tanto que los modelos basados en uso enfatizan la experiencia previa, se relacionan naturalmente con la idea de aprendizaje imitativo que fue expuesta anteriormente. Por una parte, esperaríamos que el niño empiece a retomar cadenas lingüísticas que no necesariamente corresponden con lo que se considera una unidad lingüística en habla adulta (como se hace patente cuando un niño dice *quiero a ver*). Posteriormente, conforme el niño se desenvuelva en la lengua meta y empiece a encontrar patrones de regularidad, irá segmentando adecuadamente al tiempo que aumenta la flexibilidad y productividad de las unidades y de las

⁸ Quizá podríamos cuestionar el que la gramática cognoscitiva, tal y como es manejada por Langacker, esté realmente basada en el uso, pero en esta ocasión simplemente se desea marcar la filiación original del término.

construcciones en las que se encuentran. Finalmente, una teoría basada en el uso nos obliga a considerar la experiencia lingüística que construye la gramática infantil y por lo tanto a tomar en cuenta el *input* adulto.

Como recapitulación de estas dos secciones, recordemos que en el proceso de adquisición del lenguaje el niño utiliza sus capacidades socio-pragmáticas y socio-cognoscitivas para determinar las intenciones comunicativas de los demás (Tomasello 2000c:404), es decir, está en juego un tipo de aprendizaje cultural. Esta capacidad para atribuir atención conjunta inicia a los nueve meses y marca una revolución en el desarrollo cognoscitivo de los niños. Además, a lo largo del proceso de adquisición del lenguaje el niño debe aprender a utilizar el lenguaje convencionalmente (lo que implica su uso social), ya sean los aspectos semánticos o sintácticos de los elementos léxicos (Tomasello 1992), la gramática de ciertas construcciones (Brooks y Tomasello 1999; Tomasello, 2000b; Goldberg, 1999) o bien categorías gramaticales abstractas (Tomasello 2000a), lo cual se desarrollará más adelante.

El uso convencional de signos se realiza justamente retomando fragmentos del habla adulta, que no necesariamente deben corresponder con los constituyentes gramaticales señalados normalmente por la lingüística. Además, es de esperar que usen tales fragmentos en situaciones análogas a las que escuchan. Para dar cuenta de estas dos últimas características necesitamos, entonces, una propuesta de la adquisición del lenguaje basada en el uso (Tomasello 2000b; 2003). Sin embargo, una teoría que apela al uso de herramientas psicológicas y a la transmisión social del conocimiento para comprender la adquisición del lenguaje, tal y como ha sido expuesta hasta el momento, no es suficiente para explicar la emergencia de una gramática. A continuación se presentará una propuesta de construcción gramatical que acota el planteamiento general anterior.

1.3 Construcción de la sintaxis infantil temprana

En tanto que la presente investigación trata la adquisición temprana de verbos de pensamiento, debemos integrar una perspectiva sobre el desarrollo sintáctico temprano, al menos relacionado con la estructura argumental de los verbos. Retomemos nuevamente los postulados de Michael Tomasello (1992, 2000a, 2003) en torno a la formación de esquemas sintácticos, para después abordar el asunto de la expresión de los argumentos verbales.

⁹ A diferencia de Hopper, en el presente trabajo no se adopta una visión donde siempre está emergiendo la gramática, sino que se piensa que ésta emerge en la medida en que el niño la puede construir a partir de un contexto de interacción social, pero una vez adquirida se compone de unidades más o menos fijas.

1.3.1 Construcción de esquemas sintácticos

Como quedó expresado, la teoría socio-pragmática de la adquisición del lenguaje concuerda de forma natural con la visión de los modelos de uso, la cual privilegia estructuras que emergen del uso sobre supuestas reglas subyacentes o estructuras abstractas determinadas *a priori*. En este sentido, la adquisición del lenguaje es un proceso de paulatina esquematización en el cual, poco a poco, emergen construcciones cada vez más generales. De acuerdo al grado de esquematización y abstracción, las estructuras lingüísticas que adquiere y usa el niño van desde estar enteramente asociadas a elementos léxicos (incluso precategoriales en sus albores) hasta ya no depender de ellos. Veamos con detalle cuáles son estos pasos.

Holofrases

Desde hace algún tiempo, diversos investigadores han notado que en un inicio los niños adquieren palabras, o cadenas de palabras no analizadas, que sirven para hacer una predicación compleja, ya sea una solicitud, una pregunta o declaración. De acuerdo con Tomasello (1999:137), los niños usan las holofrases para hablar más frecuentemente de:

- la presencia o ausencia de personas, objetos y eventos: *hi, by, more, again, stop*.
- el cambio de posesión: *give, have, share my, mommy's*.
- el movimiento de personas y objetos: *come, go, up, down, in, on, take*.
- los cambios de estado: *open, close, fall, break*.
- actividades físicas o mentales de la gente: *eat, kick, draw, kiss, want*.

Debemos notar que estas holofrases expresan un evento en su totalidad, de tal forma que su significado difiere notablemente del significado que tiene la misma palabra en lengua adulta. Por ejemplo, un niño dice de forma consistente *puerta* no para nombrar el objeto mismo, sino para indicar, o bien la acción de salir o bien que él tiene deseos de salir¹⁰. Como vemos, este elemento, que sería nominal desde una descripción adulta, no tiene en realidad una adscripción categorial (o podríamos decir, es precategorial), pues sirve para referir al evento de 'salir' con todo y sus participantes, 'persona' y 'exterior', o para indicar el deseo con respecto a ese evento. Por otra parte, las holofrases son unidades tomadas del discurso adulto y no necesariamente son segmentadas o analizadas, del tipo *lemme-see* (por *let me see*) (Tomasello 1999:138). Con esto queremos apuntar que las primeras estructuras predicativas emergen del uso adulto y no de una prioridad cognoscitiva.

¹⁰ Este niño ha sido videograbado como parte del proyecto *ETAL* (v. 2.1) aunque no es estudiado en esta tesis.

Islas verbales

En un importante trabajo de 1992, Tomasello apuntó que al inicio del desarrollo ontogénico, los niños escucharían formas específicas en usos particulares y, con base en esos usos específicos, empezarían a construir tanto su estructura semántica como gramatical. En un primer momento construirían holofrases, pero una vez que los niños empiezan a producir enunciados de dos o más palabras, comienza a emerger una incipiente organización sintáctica. Ha sido postulado que esta organización obedece a estructuras abstractas (*cf.* O'Grady, 1997), sin embargo estos acercamientos no han podido explicar por qué los niños no reproducen toda la estructura argumental. En un seguimiento longitudinal de 24 meses, Tomasello observó que los verbos tienen una productividad muy baja en las primeras etapas de la adquisición del lenguaje y que el comportamiento de un verbo no servía para predecir la adquisición de otro, aunque ambos pertenecieran al mismo campo semántico.

Así pues, Tomasello propuso que en un inicio la sintaxis de los verbos está organizada y estructurada en torno a elementos léxicos particulares. En otras palabras, en un primer momento los verbos están asociados a unas cuantas entidades que pueden fungir como argumentos; posteriormente cada uno tendría pequeños aumentos en su complejidad, siempre basada en los usos anteriores, de tal suerte que se retomarían los sentidos precedentes. A esta propuesta se le llamó *Hipótesis de las islas verbales*, en el sentido en que cada verbo es una pequeña isla de organización semántica y sintáctica. Las construcciones en las que encontramos a los verbos, llamadas construcciones pivote, no tendrían indicaciones simbólicas de los diferentes roles que pueden desempeñar los distintos participantes del evento. Por ejemplo, el verbo *cut* se encuentra sólo en el esquema *cut* ____, mientras que otro verbo como *draw* lo encontramos en más esquemas: *draw* ____, *draw* __ on ____, *I draw with* ____, *draw* __ for ____, __ draw on ____.

Como hemos venido observando, en las primeras etapas de la adquisición del lenguaje los niños usan los verbos (y podríamos decir todos los elementos léxicos) en la misma forma en que han escuchado que los adultos lo hacen. Esto conduce a un inventario de esquemas oracionales de base léxica, quizá con algunos nichos (*slots*) en ellos, contruidos a partir del tipo de variación observada en esa parte de la oración. La razón por la cual los niños no operan con categorías más abstractas es porque todavía no tienen la suficiente experiencia lingüística que les permita construir abstracciones de tipo adulto. A decir de Tomasello, el aprendizaje imitativo es lo que posibilita la adquisición de construcciones de base léxica (*cf.* 1.1). Esto no significa de ningún modo que los niños repitan exactamente lo que los adultos dicen, sino que hay formas de

aprendizaje social llamado aprendizaje imitativo, de acuerdo al cual el niño entiende el propósito o función del comportamiento que está reproduciendo.

Finalmente, conforme avanza el desarrollo, los verbos aumentarían su productividad y sus posibilidades combinatorias, de tal forma que se consolidaría la estructura argumental. Experimentos posteriores realizados por Tomasello y sus colegas han confirmado esta hipótesis (Tomasello 2000a).

Construcciones generales

La hipótesis de Tomasello no se detiene con las construcciones verbo-específicas o islas verbales, pues sólo con eso no se explica la adquisición del lenguaje, o más particularmente, la adquisición de la estructura argumental de los verbos. Como vemos, conforme aumenten las instancias de uso de los verbos, se reforzará la estructura semántica y sintáctica asociada a cada verbo. Por lo tanto, existe un proceso de paulatina esquematización de ciertas construcciones basada en la experiencia, tanto de escucha como de emisor. Siguiendo la metáfora de las islas, podríamos decir que poco a poco las islas se empiezan a juntar para formar archipiélagos, que serían esquemas más generales. Es decir, construcciones que ya no dependan de un verbo en particular sino que engloben la sintaxis de los verbos en los que se encuentran esas construcciones.

Ahora bien, de acuerdo con Tomasello (2002) no todo tipo de frecuencia influye de la misma forma. Por una parte, la frecuencia por muestra fortalece partes concretas de las construcciones y, por otra, la frecuencia por tipo crea abstracciones. Nuevamente, las representaciones se vuelven más fuertes y más abstractas a medida que aumenta la experiencia lingüística. Así pues, existen distintos procesos que conducen a esquemas cada vez más generales:

- Aprendizaje imitativo: crea islas verbales.
- Esquematización: xxx *eats* xxx. Crea esquemas donde hay material léxico en común.
- Analogía: cuando no hay material léxico en común: *She's XXX-ing it*.

Tomasello y Brooks (Brooks y Tomasello, 1999; Tomasello y Brooks, 1999) han notado que una vez que los niños empiezan a usar construcciones, realizan generalizaciones apropiadas de acuerdo con la sintaxis adulta. Ellos, retomando un trabajo anterior de Braine y Brooks, proponen que existen dos tipos de restricciones que orientan a los niños a usar las construcciones de forma apropiada. Estas restricciones son afianzamiento (*entrenchment*) y apropiación (*preemption*). La primera restricción se refiere a que los usos repetidos de una palabra hacen que usos innovadores suenen poco convencionales, en tanto que la segunda indica que la existencia de elementos léxicos alternativos bloquea la extensión de los usos de un verbo a construcciones

análogas a las de aquellos. Con una serie de experimentos en los cuales se usa palabras inventadas, se confirma que los niños tienden a respetar la transitividad basados no sólo en la semántica del verbo, sino en la experiencia que han tenido con él. De estos trabajos se desprende que los verbos con los que se experimentó, aún cuando son inventados, pertenecen a una especie de esquema mayor, por ejemplo de verbos de movimiento causado, verbos transitivos, etc.

Frente a esta propuesta, Adele Goldberg ofrece una alternativa próxima al extender su noción de construcciones a la adquisición del lenguaje (1998, 1999). Ella afirma que la lengua está compuesta por esquemas sintácticos, las construcciones, con un significado propio e independiente de los elementos léxicos que puedan aparecer en ellos¹¹, y estudia, en particular, las construcciones bitransitivas, de movimiento causado (*Frank sneezed the napkin of the table*), resultativas (*He ate himself sick*) y las *way-constructions* (*Frank dug his way out of the prison*), todas ellas del inglés (Goldberg, 1995). A partir de esta idea, propone que los niños se apoyan en estas construcciones para la adquisición de nuevos verbos. En su interpretación del problema, las construcciones sirven como una especie de facilitación sintáctica (*syntactic bootstrapping*) pero funcionan de forma más precisa que esta última pues se toma en cuenta el todo contexto sintáctico. Los verbos que coincidan con las construcciones más básicas se adquirirán primero y más fácilmente. El problema es que, en su argumentación, ella manifiesta que un elemento léxico —el más básico en términos cognoscitivos y quizá el prototípico de esa construcción— sirve como eje sintáctico-semántico abstracto para adquirir otros elementos análogos (1999). En este sentido, por ejemplo, el universal léxico 'GIVE' formaría una plantilla para adquirir los verbos bitransitivos del inglés (e incluso Goldberg sugiere que esto sería así para todas las lenguas). Lo anterior entra en conflicto con la hipótesis de las islas verbales, pues aunque Goldberg también llega a decir que las construcciones son producto de la experiencia (1998), lo cierto es que siempre se trasluce la existencia de esquemas cognoscitivos básicos (que se corresponderían con las construcciones) de naturaleza un tanto oscura. Así pues, en las etapas tempranas de la adquisición del lenguaje resulta difícil postular la existencia de tales construcciones de base cognoscitiva pero sí podemos decir, de acuerdo con la visión un poco más conservadora de Tomasello y sus colegas, que la acumulación de verbos y de experiencia lingüística fortalece la abstracción de construcciones independientes de algún elemento léxico en particular.

¹¹ La definición técnica de construcciones que proporciona Goldberg es la siguiente: "C es una CONSTRUCCIÓN si y sólo si es un par de forma-significado <F_i, S_i> tal que algún aspecto de F_i o algún aspecto de S_i no es estrictamente predecible de las partes componentes de C o de otra construcción previamente establecida" (Goldberg 1995:4).

La propuesta de adquisición sintáctica que usamos en la presente investigación apunta a un paulatino proceso de esquematización y abstracción basada en la experiencia¹². Esto nos hace suponer que en las etapas que estudiamos (*cf.* 2.1), los niños ya empiezan a hacer generalizaciones más allá de elementos léxicos particulares, es decir, ya empiezan a superar la etapa de las islas verbales pero que aún se encuentran en el proceso de una mayor esquematización.

La ruta de construcción de una sintaxis infantil temprana en torno a los verbos revisada hasta el momento no explica del todo por qué en muchas ocasiones los niños no producen todos los argumentos verbales aún cuando los adultos lo hacen. En la siguiente sección revisaremos este asunto.

1.3.2 La expresión de los argumentos verbales

Hasta el momento hemos abordado la construcción de la estructura argumental con base en la experiencia lingüística. Ahora bien, en diversas ocasiones se ha señalado que los niños producen buena parte de los verbos sin todos los argumentos que deberían aparecer, tomando como parámetro la lengua meta (Clancy, 1996; O'Grady, 1997; Allen, 2000; Strömquist y Ragnarsdóttir, 2000). De acuerdo con Allen, existen tres tipos de explicaciones para ello: gramaticales, de realización y discursivo-pragmáticas. El primer tipo de análisis suele ser de corte formalista y sugiere que en un inicio los niños no poseen el nodo sintáctico en cuestión, que podría ser llenado sólo en una segunda fase de la maduración (*cf.* O'Grady, 1997). En cuanto a la segunda explicación, se dice que desde un inicio los niños tienen una estructura argumental de tipo adulto, sin embargo no producen los argumentos debido a dificultades en la realización, ya sea por limitaciones en el procesamiento o por razones métricas. Dado el marco teórico que asumimos, no resulta pertinente ahondar en estas dos posiciones y nos centraremos en la tercera.

En una propuesta pionera a este respecto, Greenfield y Smith (1976) sugieren que los niños tienden a codificar aquellos aspectos que proporcionan mayor información para el cabal entendimiento de un evento, mientras que no codifican la información que se presupone. Por su parte, en un estudio sobre niños que adquieren coreano, Clancy (1996), siguiendo la noción de gramática discursiva de Du Bois, propone que existe una base discursiva para la realización de los argumentos: los niños tienden a omitir los argumentos que se encuentran en el discurso precedente a su enunciado así como aquellos que pueden ser recuperados del entorno de

¹² En este sentido, entre más experiencia lingüística acumulen los niños, estarán en condiciones de realizar más

enunciación; en contraparte, producen los argumentos que no pueden ser recuperados ni del discurso ni del entorno. Lo anterior explicaría por qué los niños, sin importar la lengua meta, tienden a omitir con mayor frecuencia los sujetos que los objetos, dado que los primeros suelen codificar información previamente dada en tanto que los segundos la nueva.

En un trabajo sobre la adquisición de inuktitut (familia Esquimo-aleuta), y siguiendo la misma línea teórica de Greenfield y Clancy, Allen (2000) sugiere que los niños son sensibles al flujo de la información del discurso, lo cual sirve de soporte para la expresión de los argumentos verbales. De esta forma, los niños tienden a omitir los argumentos cuyo referente es "máximamente claro para el discurso y el contexto situacional" y tienden a hacer explícitos los argumentos que proporcionan mucha información. En particular, propone, los niños son sensibles al conocimiento compartido con su interlocutor, a la información que puede ser confusa y a la búsqueda de la información en el entorno situacional.

De acuerdo con la argumentación de Allen, los niños hacen explícitos o no los argumentos verbales dependiendo de la información que proporcionan y no debido a restricciones gramaticales o de procesamiento. En este sentido, no importa si los complementos son obligatorios u opcionales desde un punto de vista adulto, sino qué tan informativos son. Del artículo de Allen no se desprende una posición clara con respecto al estatus de la estructura argumental de los verbos, pero en principio no parece asignarles una representación de tipo abstracto, más bien ésta se construiría en el discurso. Sin embargo resulta un tanto contradictorio que Allen suponga que cuando no se realiza un argumento éste, de hecho, debería estar ahí, lo cual implica que los niños ya tienen, si no una estructura argumental abstracta, al menos una especie de nichos (*slots*) semánticos asociados al verbo. En otras palabras, trabajos como los de Clancy o Allen sólo investigan los factores que hacen que se explicita un complemento que, de alguna forma, ya tiene un espacio semántico y gramatical. No se preguntan si la presencia o ausencia de los complementos modifica el significado de un verbo o si puede ser índice de la construcción de su estructura argumental. Por último y ligado íntimamente con lo anterior, tampoco se explora en qué medida la experiencia previa puede servir para la expresión de los argumentos verbales en etapas posteriores.

Este análisis no encaja del todo con la posición de Tomasello, según la cual en un inicio el significado de un elemento léxico está íntimamente vinculado con los argumentos que expresa. Así pues, queda la impresión de que, al menos en las etapas que estudian tanto Allen como Clancy —antes de los cuatro años— los niños ya tienen una representación semántica de los

generalizaciones y fortalecer así esquemas sintácticos e incorporar nuevos elementos léxicos a tales esquemas.

verbos de tipo adulto, pero la baja expresión de los participantes se debe simplemente a factores pragmáticos y no a la ausencia de una estructura argumental adecuada.

En una línea ligeramente distinta, en un estudio sobre la adquisición de lenguas escandinavas, Strömqvist y Ragnarsdóttir (2000) sugieren que junto con los factores pragmáticos ya enunciados por Clancy, los niños son sensibles a las restricciones que impone su propia lengua por medio del *input* adulto. Ellos encuentran ciertas diferencias en la expresión de los argumentos locativos en un niño que aprende islandés y otro que adquiere sueco, debido a que cada lengua tiene preferencia por un tipo particular de codificación de los locativos, aún cuando están muy relacionadas. Con respecto a la expresión de sujeto, obligatorio en lenguas escandinavas, señalan que después de un periodo inicial en el cual los niños se guían por factores pragmáticos para la producción o no de éste, se entra en otra fase donde aparecen en más de un 90% de los casos. Esto indica que pasan de una etapa fundamentalmente pragmática a otra donde operan también restricciones sintácticas. De acuerdo con estos autores, no se trata de que los niños dejen de ser sensibles al flujo del discurso, sino que en ese segundo momento disponen de nuevos medios para la expresión del sujeto.

Esta última interpretación multifactorial parece más adecuada en términos de las teorías de desarrollo gramatical que hemos manejado, pues toma en cuenta restricciones pragmáticas, influencias de la lengua meta vía el *input* lingüístico que reciben los niños y la experiencia previamente obtenida a lo largo del desarrollo gramatical.

El énfasis en la experiencia lingüística que se ha sugerido hasta el momento en torno a la formación de una gramática infantil temprana, así como el planteamiento más general de considerar al lenguaje como una herramienta socialmente adquirida no sólo deja de lado la idea de considerar categorías abstractas de tipo adulto durante los primeros años de vida sino que pone de manifiesto la necesidad de considerar cada lengua en su propia especificidad y no como parte de un esquema general al que pertenecen todas las lenguas del mundo. De hecho, Tomasello (2003), siguiendo a Matthew Dryer (1997), sugiere esta posición. El reporte de Strömqvist y Ragnarsdóttir (2000) sobre la expresión de argumentos locativos apunta también hacia esa misma dirección.

Finalmente, una propuesta de análisis lingüístico basado en el uso no sólo conduce a investigar rarezas y curiosidades de la lengua sino, de forma más fundamental, nos obliga a considerar cada lengua en su propia especificidad. En los trabajos que se han realizado desde la perspectiva del uso se insiste poco en ello, quizá por la fuerte conexión que todavía se mantiene con una posición cognoscitivista en la cual pocas veces se distingue cognición y lenguaje. En el apartado

siguiente exploraremos justo el asunto de la especificidad lingüística frente a postulados cognoscitivistas generales.

1.4 Especificidad lingüística

En épocas recientes se ha abordado el estudio de la adquisición del lenguaje desde campos semánticos específicos para intentar desbrozar el camino de la interrelación entre cognición y lenguaje en el proceso de adquisición de este último. Esta nueva ruta ha sido abierta en gran medida por los trabajos de Melissa Bowerman y otros investigadores (Bowerman 1985, 1989; Bowerman y Choi 2001; de León 2001a, 2001b), pero responde a una inquietud explorada previamente por Dan Slobin (1973, 1985, 1987) sobre el papel que juegan los prerrequisitos cognoscitivos en la adquisición del lenguaje. Además, estas inquietudes en el terreno de la adquisición han entroncado con una discusión recientemente reabierta sobre los efectos del lenguaje en la cognición (Lucy, 1992; Levinson, 1996b; Bowerman y Levinson, 2001, entre muchos otros) en estudios realizados, en su mayor parte, en torno al Instituto Max Planck para estudios en Psicolingüística.

En lo que sigue de este apartado vamos a abordar el punto de la especificidad lingüística en el dominio de las relaciones espaciales, ya que ha sido el área más estudiada. Por una parte existen exploraciones con pruebas psicológicas, tanto en niños como en adultos, que permiten indagar sobre la cognición no lingüística; por otra, contamos con datos translingüísticos para hacer comparaciones entre lenguas no relacionadas genéticamente; por último, hay intentos por medir diferencias culturales que puedan afectar la codificación lingüística, lo cual, aunque no haya sido planteado de esta manera, corrobora lo previsto por la teoría socio-pragmática de la adquisición del lenguaje. Así las cosas, primero abordaré el problema de la diversidad lingüística y la cognición en el ámbito de las relaciones espaciales, con una breve introducción sobre este problema; posteriormente revisaré de forma somera algunos de los postulados cognoscitivistas planteados por Slobin para finalizar con la exposición de los avances en el campo de la adquisición del lenguaje.

1.4.1 Diversidad lingüística y cognición en las relaciones espaciales

Basta despojarse de una visión apriorística del lenguaje para darse cuenta de la gran diversidad lingüística que ha desarrollado la especie humana, pero ¿cómo es posible que un mismo organismo biológico despliegue tal diversidad si todos contamos con las mismas capacidades

cognoscitivas? Esta inquietud ha motivado las investigaciones de John Lucy (1992) y de un grupo de trabajo en el Instituto Max Planck, pero también motivó a otros antes que ellos. Durante la primera mitad del siglo pasado, la evidencia sobre la diversidad lingüística en lenguas de Norteamérica fascinó a muchos investigadores, entre ellos Franz Boas, Edward Sapir y Benjamin Lee Whorf. Si bien el grueso de la discusión sobre este problema rebasa con mucho los propósitos de esta investigación, convendría dejar apuntados algunos aspectos que siguen vigentes en la actualidad y que retomaremos más adelante. Una de las contribuciones más importantes de Boas fue señalar que cada lengua clasifica nuestra experiencia, es decir, que una experiencia dada se puede interpretar de forma distinta en varias lenguas, pues por medio de cada una se expresa sólo una parte del concepto completo que tenemos en mente; además, cada lengua tiene una tendencia peculiar para seleccionar tal o cual aspecto de la imagen mental que es cubierta por la expresión del pensamiento (Lucy, 1992). Por su parte, Sapir pone énfasis en la completud formal de cada lengua como un sistema simbólico: cada elemento formal o sustantivo de una lengua debe ser visto como un componente de tal sistema (Lucy, 1992). En virtud de ello, la lengua "define la experiencia por el uso, debido a su completud formal y debido a nuestra proyección inconsciente de sus expectativas implícitas en el campo de la experiencia" (Sapir, 1964[1931]:128, en Lucy, 1992:20). Conviene recalcar que ni Boas ni Sapir homologaron pensamiento y lenguaje, y por tanto no hablaban de la relatividad de las capacidades cognoscitivas; más bien, Sapir habla de "la relatividad de conceptos o, como podría ser llamada, la relatividad de la forma del pensamiento" (Sapir 1949[1924]:159, en Lucy, 1992:21). Por otra parte, debemos recordar que Whorf mostró que las diferencias en las clasificaciones de varias lenguas son semánticamente integradas y estructuralmente compenetradas¹³. Como ya debe quedar claro, Whorf hablaba de diferencias en la conceptualización, no de diferencias en la percepción y, en este sentido, la aprehensión del espacio entre los hablantes de hopi y de lenguas indoeuropeas, para seguir su ejemplo, es la misma, pues se da sustancialmente en la misma forma debido a la experiencia, independientemente de la lengua. Sin embargo, el concepto de espacio podría verse modificado por la lengua.

El estudio de las relaciones espaciales ha sido desarrollado en el marco de esa discusión, pues se pensaba que es uno de los lugares en que sería menos probable encontrar evidencias de relatividad lingüística y "efectos whorfianos", aduciendo la existencia de una necesidad adaptativa central (Levinson, 1996b). Al mismo tiempo, se creía que ciertos universales

¹³ Son semánticamente integradas pues las distinciones conceptuales operan unas con otras para formar un conjunto coordinado y coherente en cada lengua, de ahí que muchas diferencias entre lenguas sean mejor explicadas en términos de patrones de diferencias que operan a lo largo del sistema completo. Las diferencias son

cognoscitivos proveen una representación rica e innata del mundo, la cual se copiaría a los formatos superficiales de las lenguas. Como veremos, el panorama que empiezan a delinear estudios recientes no se ajusta a lo que se suponía previamente.

- *Puntos de referencia*: En el ámbito de lo que Levinson ha llamado puntos de referencia (*Frames of Reference*, Levinson, 1996a) se ha encontrado que las lenguas difieren enormemente en cuál es la forma básica para codificar las relaciones angulares y que dicha diferencia muestra efectos en experimentos que intentan medir la cognición no lingüística (Levinson 1996a, 2001; Pederson *et al.*, 1998).
- *Relaciones Topológicas*: En un importante trabajo sobre las relaciones de soporte e inclusión en tzeltal, Penélope Brown (1994) aporta evidencia que pone en tela de juicio algunos de los supuestos cognoscitivistas sobre qué debe ser básico en este ámbito de las relaciones locativas. Mientras que Landau y Jackendoff (1993) afirman que la codificación de las relaciones topológicas se corresponde con primitivos cognoscitivos (*i.e.* elementos mentales), y que por tanto todas las lenguas deben diferenciar el *qué* del *dónde*, Brown muestra cómo en tzeltal no siempre se distingue figura y fondo en la codificación lingüística (precisamente el *qué* del *dónde*). Incluso, los datos muestran que ni siquiera las relaciones de soporte e inclusión parecen ser primitivos semánticos. La cabal comprensión de estos fenómenos únicamente se logra si se considera la organización gramatical del tzeltal desde su especificidad¹⁴.
- *Demostrativos*: Al igual que en los otros dos casos, se ha encontrado mucha mayor variación lingüística de la que se esperaba (Diessel, 1999). Aún entre las lenguas con un sistema de dos demostrativos, Shopen y Wilkins (mns.) han encontrado una gran variación en cuanto a la configuración del centro deíctico. Por otra parte, en los demostrativos, y en los deícticos en general, se puede observar con mayor claridad que la construcción del significado surge de una negociación entre los participantes de la interacción comunicativa, puesto que la extensión del centro deíctico siempre se actualiza en el discurso. Justamente la importancia de la negociación discursiva del centro deíctico en la adquisición de demostrativos en español ha sido remarcada notablemente por Espinosa (2002).

estructuralmente compenetradas en la medida en que operan en distintos niveles del aparato formal de una lengua, es decir, los niveles morfológico, sintáctico y léxico contribuyen a los patrones de clasificación (Lucy, 1992).

¹⁴ Recordemos que mientras las lenguas indoeuropeas se valen fundamentalmente de preposiciones para marcar relaciones locativas, las lenguas mayas tienen una gran cantidad de predicados locativos con una rica elaboración semántica, además de utilizar partes del cuerpo y sustantivos relacionales. De forma fundamental, el sustantivo que se elija no sólo depende de la figura, sino también del fondo (Brown, 1994).

- *Verbos de movimiento*: Como podremos suponer a estas alturas, tampoco se han encontrado universales semánticos en los verbos de movimiento. Por una parte, Wilkins y Hill muestran que no todas las lenguas tienen un elemento léxico simple que corresponda con los supuestos universales léxicos, como sucede en longgu, lengua austronesiana (Wilkins y Hill, 1995). Por otra parte, la evidencia que presenta Sotaro Kita sobre el japonés demuestra cómo la supuesta división básica entre relaciones estáticas y de movimiento no necesariamente existe. Nuevamente, esto refleja una preferencia mayor del japonés hacia los cambios de estado discretos y puntuales de lo encontrado en las lenguas indoeuropeas (Kita, 1999).

Como se puede apreciar, la posición apriorística que ha seguido la lingüística cognoscitiva se ha visto seriamente cuestionada por estos hallazgos. En este sentido, no se han comprobado universales léxicos, e incluso en muchos casos los universales nocionales parecen ser más una herramienta descriptiva que una realidad lingüística. Además, estas investigaciones nos alertan sobre la importancia de tomar cada sistema lingüístico como un sistema inconmensurable en relación con otro; es decir, podemos adoptar una posición whorfiana y decir que sólo es pertinente realizar comparaciones translingüísticas si primero consideramos cada lengua en su propia especificidad. Desde la tipología sintáctica esto ya ha quedado muy bien expresado por Matthew Dryer (1997): las relaciones gramaticales son específicas de cada lengua y no instancias particulares de categorías lingüísticas abstractas y universales. Íntimamente relacionado con esto, podemos afirmar con Wilkins y Hill que el significado lingüístico y la estructura conceptual no son la misma cosa, en su lugar proponen que "hay un dominio mental semántico que puede ser considerado una subparte del dominio conceptual estructural, pero que es determinado socioculturalmente e involucra no sólo el conocimiento personal sino también proyecciones del conocimiento compartido" (Wilkins y Hill, 1995:213).

De forma general, los planteamientos de Boas, Sapir y Whorf concuerdan con el punto de vista teórico de Tomasello: en ambos casos se insiste en que la actividad lingüística categoriza nuestra experiencia. Si bien este último no rescata abiertamente la posición de aquellos, ciertamente debemos reconocer que proporcionan un sustrato afín a la teoría de éste. Por otra parte, la posición de Wilkins con respecto al carácter social de la organización semántica tampoco se contraponen con la teoría de Tomasello, en particular porque ambos consideran al lenguaje como parte de un sistema semiótico más amplio (Tomasello 2000c; Wilkins, c.p.). Finalmente, la especificidad lingüística que muestran estos trabajos se comprende únicamente si suponemos que los niños retoman usos particulares, como veremos en un momento. Antes de pasar a ello, abordaremos algunos de los postulados cognoscitivistas asociados a Slobin.

1.4.2 Postulados cognoscitivistas en la adquisición del lenguaje y algunas críticas

Dos décadas antes de que reaparecieran en escena las discusiones arriba referidas, Dan Isaac Slobin asumió una posición cognoscitivista fuerte en relación con la adquisición del lenguaje: existen prerequisites cognoscitivos que deben ser satisfechos para que sea posible la adquisición. Desde este enfoque, el proceso de adquisición lingüística es un fenómeno esencialmente cognoscitivo pues, para construir una gramática, el niño primero debe ser capaz de reconocer su entorno y después debe procesar, organizar y almacenar la información lingüística (Slobin 1973:176). La tarea, entonces, no consiste en preguntarnos hasta qué punto el lenguaje es un fenómeno cognoscitivo, sino más bien debemos identificar los puntos específicos en los cuales el desarrollo de la cognición no verbal ayuda a determinar el curso de la adquisición del lenguaje (Slobin 1973; Johnston, 1985).

Así pues, Slobin se propuso comparar la adquisición en distintas lenguas para determinar qué tipos de patrones lingüísticos son más fáciles de aprender y qué otros son difíciles. Para ello, argumentó que las fuentes mentales para la adquisición del lenguaje son de dos tipos: a) el conocimiento conceptual y factual que da origen a las intenciones comunicativas; y, b) los mecanismos de procesamiento comunicativo que participan en la formación de reglas. Se asumió en un principio que los mecanismos de procesamiento permanecían constantes mientras que el conocimiento cambiaba con la experiencia y con la maduración intelectual. Estos mecanismos cognoscitivos innatos, que hacen que un niño pueda hablar independientemente de la lengua a la que sea expuesto, se plantearon en el formato de Principios Operativos (1973, 1985). Uno de los avances de Slobin fue precisamente dividir entre contenidos (el conocimiento conceptual) y procesos (los Principios Operativos). Tales Principios se basan en la idea de que todas las lenguas expresan un conjunto de relaciones semánticas universales (v. Slobin, 1997). Uno de los supuestos más básicos asumidos por Slobin es que un niño no puede empezar a utilizar una forma lingüística sin antes entender lo que tal forma expresa, por lo tanto, se espera que las formas lingüísticas reflejen el desarrollo cognoscitivo del niño. Lo anterior se puede esquematizar tal y como aparece en la Figura 1.

Si bien Slobin considera la complejidad que puede tener cada lengua para expresar un contenido semántico dado, el problema es que finalmente el proceso de adquisición del lenguaje está dictado por el desarrollo cognoscitivo y, en el mejor de los casos, restringido por la complejidad de la lengua.

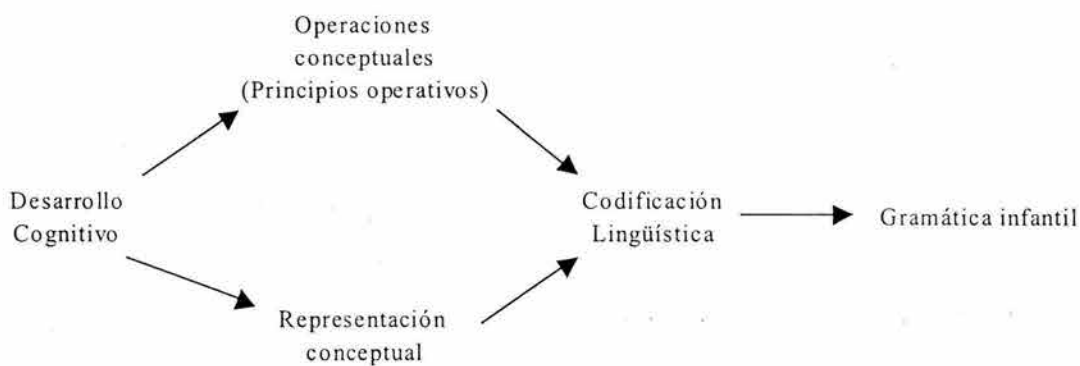


Figura 1. Esquemización de las propuestas de Slobin

Esta posición cambió un poco hacia finales de la década de los años ochenta, cuando introduce una variable más: el pensamiento para el habla (*thinking for speaking*). Aunque sigue considerando que el desarrollo no lingüístico guía la adquisición, expresa de forma clara que la lengua impone su propio patrón gramatical durante el proceso de adquisición del lenguaje. De esta forma, surge el pensamiento para el lenguaje (Slobin, 1987).

Conviene dejar muy en claro en qué se diferencia la propuesta de Slobin de las propuestas formalistas de corte chomskyano, pues a primera vista parece que ambos están proponiendo mecanismos innatos: uno los Principios Operativos (OP, por sus siglas en inglés) y otro el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (LAD, nuevamente por sus siglas en inglés). Por principio, el LAD es un mecanismo modular (en el sentido de Fodor; *apud* Carston, 1988), de tal suerte que no comparte información ni procesos con otros aspectos de la cognición; por otra parte, la gramática misma es vista como un conjunto de reglas abstractas y que, si bien toman opciones que varían de lengua en lengua en la versión de Principios y Parámetros (Meisel, 1996), son universales tanto en niños como en adultos, lo cual garantiza la unidad de la gramática (Meisel, 1996; Lleó, 1997). Por su parte, los Principios Operativos son en realidad poco específicos con respecto al lenguaje y, si bien están formulados para explicar su adquisición, responden a mecanismos cognoscitivos generales como atención y memoria o a mecanismos que garantizan un calco adecuado de la cognición al lenguaje. Además, si bien Slobin postula la existencia de una Gramática Infantil Básica, que sería común a cualquier niño

independientemente de la lengua que empezara a hablar, no supone la universalidad de las categorías gramaticales en lengua adulta, aunque sus contenidos sí lo sean (Slobin, 1987).

Como mencionamos hace un momento, una de las mayores aportaciones de Slobin fue separar los mecanismos de los contenidos, avance con respecto a las posiciones formalistas que a lo largo de su desarrollo no ha diferenciado los mecanismos para la adquisición del lenguaje de las categorías gramaticales mismas¹⁵. Sin embargo Bowerman (1985) señala que existen una serie de problemas, tanto metodológicos como conceptuales, en la propuesta de Slobin:

- Primero, hay dificultades para medir el intervalo de tiempo entre el surgimiento de las intenciones y el inicio de la expresión formal: aunque en principio la idea parece buena, es difícil, si no imposible, identificar las primeras intenciones para expresar un significado dado y luego resulta comprometedor decidir en qué momento un niño domina la expresión del concepto, pues más allá de los primeros usos, a menudo se presentan reorganizaciones (Bowerman, 1985:1262).
- Por otra parte, Slobin asume que sólo existen dos factores independientes en la adquisición del lenguaje: el desarrollo conceptual y la expresión formal. Si bien Johnston (1985) ya había apuntado que pueden estar involucrados otros factores como la relevancia comunicativa, la frecuencia en el *input*, el número de formas sinónimas, el tipo de componentes semánticos, entre otros, lo cierto es que, tal y como lo señala Bowerman, estos nuevos factores destruyen la lógica de los Principios Operativos.
- Por último, existen graves problemas al intentar evaluar la teoría misma, pues los Principios Operativos se han vuelto "cerrados y autoprotectores" (Bowerman, 1985).

Detrás de estas críticas está la asunción de que no podemos postular predisposiciones cognoscitivas sin que el niño tenga experiencia previa, lo que en otras palabras significa que el niño toma en cuenta la experiencia que tiene con su lengua cuando empieza a comprender y a producir el lenguaje. Esto se comprueba al valorar los errores en el habla infantil, tanto de comisión como de omisión: "Errores de ambos tipos son típicamente 'sensibles' a la lengua en la medida en que reflejan los principios de categorización semántica que son relevantes para el significado de ciertas formas de la lengua que está siendo aprendida..." (Bowerman, 1985:1285). Esto también cuestiona la idea de una Gramática Infantil Temprana: aún en las etapas más tempranas, tanto los niños que aprenden una lengua nominativo-acusativa como los niños que aprenden una lengua ergativo-absolutiva, muestran sensibilidad a la clasificación que la lengua impone sobre el participante S ("sujeto" intransitivo). Esto se manifiesta, nuevamente, en el tipo de generalizaciones y en el tipo de errores.

Con estas críticas empezamos a vislumbrar una posición que poco a poco se va desarrollando tanto en la adquisición del lenguaje como en la tipología semántica: debemos considerar cada lengua desde su propia especificidad.

1.4.3 Adquisición de las relaciones espaciales

Hasta el momento hemos revisado brevemente algunos hallazgos en el estudio translingüístico de las relaciones espaciales y posteriormente apuntamos las propuestas de Slobin en torno a los prerequisites cognoscitivos. Veamos ahora cómo se han desarrollado estas cuestiones en la adquisición de términos con referencia espacial.

Tanto Bowerman y Choi (2001) como de León (2001a, 2001b) señalan que existe toda una tradición cognoscitiva y lingüística que, como ya hemos venido mencionando, considera que existen mecanismos cognoscitivos que guían el proceso de adquisición de términos espaciales independientemente de la lengua y la cultura en las que se desenvuelve el niño. Bowerman y Choi (2001) mencionan algunos de estos argumentos:

- Los niños tienen conocimiento sobre el espacio antes de que empiecen a hablar¹⁵.
- Los términos con referencia espacial emergen durante un gran periodo de tiempo a lo largo de un orden relativamente consistente, lo cual se interpreta de la siguiente forma: los conceptos espaciales maduran de manera no lingüística y después los niños descubren las formas en que su propia lengua expresa tales conceptos.
- A menudo los niños realizan generalizaciones rápidamente, esto parecería sugerir que el lenguaje espacial es guiado por el desarrollo cognoscitivo no lingüístico.

Además de ello, Mandler (1996) supone que si la lengua no hace las distinciones que el niño ha conceptualizado previamente no hay ningún problema; si la lengua hace las distinciones que el niño ya ha diferenciado tampoco importa; pero sí habrá problemas de incompatibilidad si la lengua hace distinciones que el niño no ha realizado prelingüísticamente (Mandler, 1996:380). En otras palabras, la lengua sólo puede seguir las pautas que la cognición le impone y, por el contrario, no puede enfocar la atención del niño hacia conceptos nuevos.

En este momento de la exposición, podemos imaginarnos algunas de las objeciones más obvias a los puntos anteriores y quizá la primera sería la gran variación en la organización semántica del espacio que exhiben las lenguas del mundo. Por otra parte, existen datos suficientemente contundentes tanto en las relaciones topológicas como en relaciones de verticalidad para indicar

¹⁵ Como quedó apuntado, esto diferenció al enfoque de contenido del enfoque de proceso.

¹⁶ Como se dijo, más allá del ámbito las relaciones espaciales, se suponía que en cualquier dominio semántico los conceptos se desarrollan antes que su expresión lingüística, cf. Johnston, 1985.

que los niños siguen los patrones semánticos y sintácticos de la lengua a la que están expuestos antes que algún programa cognoscitivo más básico. Veamos algunos de ellos.

- Relaciones topológicas. En estudios longitudinales y experimentales que comparan la adquisición del coreano con el inglés y el holandés, Bowerman y Choi (2001) cuestionan tanto la existencia de una gramática infantil básica como la propuesta de que el desarrollo cognoscitivo no lingüístico es el que guía el proceso de adquisición del niño.

Estudios longitudinales. En un estudio con niños que aprenden coreano e inglés (de 1 a 3 años), estas investigadoras encontraron que ambos grupos empiezan a hablar sobre el mismo tipo de eventos espaciales (14-16 meses), pero desde sus primeros usos productivos (16-20 meses) los categorizan en términos de su propia lengua. Los niños que aprenden inglés se concentran en nociones de contenido, soporte y contacto, especialmente adhesión y movimiento vertical. Los niños que aprenden coreano, en cambio, distinguen entre movimiento causado y espontáneo a lo largo de una ruta y, más importante, no hacen distinciones de contenido y soporte pero sí siguen la distinción del coreano entre inserción ajustada y holgada. Por último, los errores que cometen los niños siempre siguen los patrones de la propia lengua meta.

Estudios experimentales. Los hallazgos anteriores se comprobaron en dos tipos de estudios experimentales. Para indagar la producción sobre separación y unión de objetos, se formaron cuatro grupos de diez hablantes de coreano, inglés y holandés: uno de 2;0 a 2;5, otro de 2;6 a 2;11, otro más de 3; a 3;6 y un grupo de adultos. Los datos se obtuvieron en situación de juego, donde el experimentador realizaba la acción de unir o separar objetos casi en su totalidad, pero sin completarla; entonces decía “¿Qué debería hacer? Dime qué hacer”. De forma sorprendente para los supuestos cognoscitivistas, “...la comparación de los grupos de varias edades tanto en la propia lengua como a lo largo de las lenguas mostraron que los niños de cada grupo clasificaron el espacio significativamente más como los hablantes *adultos* de su propia lengua que como los niños de su *misma edad* que aprenden otra lengua” (Bowerman y Choi, 2001:491, énfasis en el original). En otro estudio en el cual se probaba la categorización en la comprensión, Bowerman y Choi (2001) utilizaron un experimento de mirada preferente¹⁷ para explorar la comprensión de dos categorías semánticas que se traslapan: (*put*) *in* para hablantes de inglés y *kkita*

¹⁷ En los experimentos de mirada preferente se sitúa a un niño frente a una pantalla dividida en dos donde se muestran imágenes. En la pantalla existe una cámara que registra el lado de la pantalla que ve el niño y el tiempo que lo hizo. Estas pruebas suponen que ante un estímulo lingüístico, el niño mirará de forma preferente el lado de la pantalla que muestra las relaciones espaciales que reflejan su comprensión.

'intercalar' para hablantes de coreano. Para ello se utilizaron dos grupos de entre 18 y 23 meses, veinte niños que aprenden inglés y diez que aprenden coreano. En cada grupo, los resultados mostraron que los niños tenían una mirada preferente hacia el tipo de relaciones que codifica su lengua. Es decir, nuevamente los niños tienen un sesgo hacia las distinciones semánticas de su lengua sin que se tenga evidencia de los efectos de que algún tipo de desarrollo cognoscitivo no lingüístico que los esté guiando en la configuración semántica.

- Relaciones verticales. En estudios que toman datos longitudinales, tanto Penélope Brown (2001) como Lourdes de León (2001a, 2001b) muestran que antes que utilizar expresiones cognoscitivamente simples, los niños que adquieren estas lenguas emplean un vocabulario con una codificación sumamente compleja, lo cual obedece a la tendencia que existe en estas lenguas por predicados semánticamente complejos sobre predicados poco especificados. Es decir, los niños asumen desde un inicio que el vocabulario de su lengua tiene una gran especificidad semántica y lo adquieren de esa forma¹⁸.

Teztlal. Brown (2001) explica que los niños manifiestan una gran sensibilidad a la estructura semántica de su lengua al aprender vocabulario que expresa relaciones de ARRIBA y ABAJO: tienen que aprender las categorías relacionales y el sistema de un marco de referencia absoluto empleado en la comunidad, lo cual se dice que es muy complejo.

Tzotzil. Para expresar relaciones verticales los niños aprenden primero verbos complejos que involucran cambio de postura como *pet* 'cargar en brazos' o *kej* 'arrodillarse' antes que verbos generales que expresen conceptos espaciales puros como 'subir' o 'bajar'. Además de ello, el tzotzil muestra una característica tipológica importante, pues combina estos verbos específicos con direccionales que funcionan como satélites (Talmy, 1985). De acuerdo con los datos de lenguas indoeuropeas, podríamos suponer que los niños usarían primero la clase cerrada de direccionales antes que la de verbos, sin embargo esto no es así: los niños que aprenden tzotzil adquieren primero la clase abierta de verbos y hasta después la de direccionales, aún cuando la lengua dispone de los dos repertorios. Esto se debe, nuevamente, a que los niños prefieren el uso de predicados específicos sobre

¹⁸ Esta tendencia es general para distintas clases de eventos y no sólo para relaciones espaciales. Por ejemplo, las lenguas mayas, como otras mesoamericanas, tienen cuatro verbos para cubrir la noción de 'comer' del español. Luordes de León (2000) ha señalado que niños tzotziles adquieren cada verbo con su significado específico, sin que exista una tendencia por usar alguno como verbo general.

direccionales generales, siguiendo así los patrones gramaticales (y no sólo en el ámbito de las relaciones espaciales) de su lengua.

A partir de lo anterior podemos decir que en efecto los niños hacen las generalizaciones a partir de la organización semántica que impone su lengua y no como resultado del desarrollo cognoscitivo. Además, y esto quizá sea de mayor importancia, la lengua misma introduce conceptos espaciales que no están previstos en los esquemas de desarrollo espacial propuestos anteriormente por estudiosos cognoscitivistas (de León, 2001b).

De acuerdo con Brown y de León, la especificidad es el resultado de la adquisición de instancias de uso particulares. En primer lugar, "[...] aprender las palabras en contexto *provee* los conceptos, por medio de un proceso de inducción a través de instancias de uso[...]" (Brown, 2001:536). Por otra parte, las mismas rutinas conversacionales en que los niños toman parte ayudan a la familiarización de relaciones espaciales complejas (de León, 2001,b). Por ejemplo, a partir de los tres años y medio los niños utilizan *ak'ol* para los sitios más empinados y *olon* para los sitios que están en la parte descendente¹⁹. Las rutinas interactivas y conversacionales trazan una ruta que va del uso adecuado de los términos que marcan relaciones espaciales en los espacios domésticos a usos que involucran un conocimiento más abstracto del espacio.

Por último, cuando constatamos la especificidad lingüística nos enfrentamos directamente con el problema de considerar el papel que juega el habla de los padres en el proceso de adquisición del lenguaje.

Para concluir con esta discusión, podemos retomar a Bowerman y Choi (2001) y decir que el desarrollo lingüístico y el desarrollo cognoscitivo siguen caminos paralelos íntimamente relacionados, pero que necesitamos asignarles un ámbito distinto a cada uno; si bien todos los humanos tenemos las mismas capacidades conceptuales, tanto a nivel de procesos como a nivel de representaciones, la relevancia de ellos y la organización pueden variar de lengua a lengua, pues la categorización cotidiana también varía: de todas las organizaciones posibles que los seres humanos pueden realizar sobre los elementos de nuestra experiencia, cada lengua establece su propia red de selecciones. Pensado esto en términos de la adquisición del lenguaje, el desarrollo cognoscitivo brindaría las bases para el desarrollo lingüístico, pero no lo organiza ni guía su proceso de adquisición y, además, la lengua puede poner en foco nuevos elementos. Debemos reconocer junto con Wilkins y Hill (1995) que en la organización semántica, distinta de la

¹⁹ Estos dos términos sirven para localizar objetos en un sistema absoluto ya sea desde un punto de vista geográfico o en una micro-escala, en parte esto hace que tengan un significado sumamente complejo: "La noción codificada en la coordenada *ak'ol* 'arriba' / 'este' // *olon* 'abajo' / 'oeste' cubre tres denotaciones: (i) eje vertical, (ii) plano inclinado y (iii) coordenada 'este'-'oeste' " (de León, 2001b:114).

conceptual, la cultura juega un papel muy importante, por lo que, como señala de León (2001b), debemos considerar el tipo de socializaciones en las que se desenvuelve el niño.

La hipótesis de especificidad lingüística tratada en este apartado coincide en gran medida con el énfasis de Tomasello en el uso, pues en ambos casos se propone la adquisición del lenguaje a partir de instancias específicas de uso. Además, en ambos casos se enfatiza la necesidad de explorar los datos infantiles desde su propia especificidad, esto es, sin atribuirles ninguna estructura u organización de tipo adulto. Pero conviene hacer explícitas sus diferencias para recalcar por qué son complementarias. La orientación teórica de Tomasello va dirigida fundamentalmente en contra de las teorías formalistas y universalistas que proponen la existencia de una gramática abstracta de tipo adulto. En su batalla contra tales programas teóricos se ha valido de muchos conceptos y herramientas cognoscitivistas sin, a mi juicio, sopesarlas totalmente. Esto puede abrir las puertas en ciertas ocasiones a planteamientos que propondrían, a fin de cuentas, una especie de universalidad, no formal pero sí cognitiva. En contraparte, se ha insistido a favor de considerar cada sistema gramatical en su propia especificidad. Hemos tratado con suficiente detalle los avances en el estudio de las relaciones espaciales para dejar claro que no sólo se trata de una postura teórica sugerente, sino que existe mucha evidencia que soporta fuertemente esta hipótesis.

A partir de la conjunción de ambas teorías podemos formular nuestras hipótesis con respecto a los verbos de pensamiento, pero primero debemos revisar estudios antecedentes fundamentales sobre éstos, lo cual haremos a continuación.

1.5 El dominio de la cognición y su expresión verbal

1.5.1 Desarrollo de una teoría de la mente en el niño

Desde la época de Piaget, él y sus colaboradores se interesaron en el desarrollo infantil de la mente y asumieron que en un inicio el niño es egocéntrico, lo cual implica que no tiene conocimiento de la existencia de cosas como deseos, creencias o pensamientos en los demás (Flavell, 1999; Wellman, 1990). Sin embargo no fue sino hasta finales de los años sesenta y principios de los setenta cuando los psicólogos se interesaron de manera más consistente en las habilidades metacognitivas de los niños, es decir, aquellas que les permiten: *i*) entender a los demás como seres capaces de conocer; y, *ii*) entender sus acciones en términos de sus estados

mentales (Flavell, 1999). A finales de los años setenta, Premack y Woodruff se interesaron en estas mismas capacidades en los primates y, aunque sea necesario revisar aquellos hallazgos, acuñaron el término de TEORÍA DE LA MENTE (Sotillo y Rivère, 1997). A partir de ahí, comenzó una nueva oleada de estudios sobre las capacidades metacognitivas de los niños que se han centrado, fundamentalmente, en estados y procesos mentales básicos como deseos, sentimientos, creencias, conocimientos y pensamientos. La teoría de la mente se refiere a las capacidades que tenemos los seres humanos para entendernos a nosotros mismos y a los demás como seres con estados mentales y, sobre esta base, interpretar el comportamiento de otros individuos.

El entendimiento de las creencias y pensamientos de los otros está íntimamente relacionado con la comprensión tanto de la percepción como de los deseos e intenciones, todo ello como parte de una teoría intuitiva del mundo psicológico de los demás (Wellman, 1990; Flavel, 1999; Flavel, Green y Flavell, 1995). Así las cosas, veremos por qué se le considera una teoría y después cómo se da su desarrollo en el niño.

A primera vista y para quienes no estamos vinculados con la psicología del desarrollo, el término de teoría de la mente parece un tanto desproporcionado para designar al conjunto de estas capacidades cognoscitivas. Lo primero que debemos considerar es que, aunque nuestro entendimiento sobre la mente no constituya un cuerpo de conocimiento organizado a nivel científico, sí forma una teoría informal sobre el mundo interior de los individuos (Flavell, 1999). Para que pueda ser una teoría, debe tener tres propiedades (Wellman, 1990; Flavel, 1999):

1. Debe especificar un conjunto de entidades o procesos que sólo se encuentran en ese dominio y no en otro.
2. Debe brindar un cuerpo de conocimiento coherente, o sea que los conceptos y términos se interrelacionen y cada uno esté sustentado por el resto, de tal forma que su significación sea determinada por el papel que juega en el entramado de las otras construcciones.
3. Debe proveer un bagaje de explicaciones causales, de tal manera que los fenómenos sean predecibles.

La teoría intuitiva sobre la mente que utilizamos todos los días cumple, a decir de muchos investigadores, con todas estas características. Primero, los adultos, y los niños a partir de los tres años de edad, hacen una distinción clara entre entidades mentales (tales como deseos, pensamientos y sueños) y entidades físicas. En segundo lugar, tanto los niños a partir de cierta edad como los adultos, cuentan con un conjunto organizado y mutuamente sustentado de ideas acerca de la mente y los procesos mentales. Por último, una teoría de la mente nos ayuda a comprender los deseos, intenciones y pensamientos, lo cual sirve para interpretar las acciones de

otros individuos; es decir, provee un bagaje de explicaciones causales (Wellman, 1990). Como se mencionó, la teoría de la mente forma parte de las llamadas teorías intuitivas, que nos sirven para entender el curso del mundo que nos rodea y que se aplican a distintos dominios: física, biología, etc. No todos los psicólogos comparten cabalmente esta posición; algunos investigadores que sostienen una posición modularista hacen más énfasis en la maduración neurológica (Leslie 1994, *apud* Flavell, 1999; *cf.* Tager-Flusberg y Sullivan, 2000), mientras que otros se centran en la habilidad para realizar simulaciones. Al enfoque que hemos expuesto con más detalle se le ha dado el nombre de Teoría de la teoría (*Theory-theory*) y, junto con la teoría de la simulación, supone que la experiencia juega un papel formativo en el desarrollo de las capacidades metacognitivas, mientras que para el segundo enfoque, el modularista, la experiencia funciona simplemente como un catalizador en el desarrollo (Wellman, 1990; Flavell, 1999). Sea cual sea el enfoque que se prefiera, queda claro que existen ciertas capacidades neurológicas, que la experiencia juega un papel fundamental (en particular coincidimos más con una posición constructivista, *cf.* Karmiloff-Smith, 1992) y, finalmente, que la capacidad para ponerse en los zapatos cognitivos del otro, como quedó dicho (§1.1.1), resulta indispensable.

El desarrollo de una teoría de la mente tiene su más hondo cimiento en la habilidad para reconocer a los demás como personas. Como apuntamos anteriormente (§1.1.1), los niños recién nacidos reconocen un rostro humano, pueden diferenciar los sonidos lingüísticos frente a otro tipo de sonidos, desarrollan sensibilidad a la voz materna, entre otras habilidades (Karmiloff-Smith, 1992; Flavell, 1999; Tomasello, 1999). Posteriormente, pueden seguir la mirada de los otros, imitar sus movimientos y, además, esperan que las otras personas se comporten de manera distinta de como lo hacen los objetos. En suma, los niños empiezan a construir al prójimo como un ser agentivo (Karmiloff-Smith, 1992; Flavell, 1999; Tomasello, 1999). Y la clave para todo ello es la atención conjunta. Sin embargo, hasta ahora no queda claro cuál es la relación, paso a paso, entre la atención conjunta y el desarrollo posterior de una teoría de la mente, si bien no hay duda de que aquella es un precursor de la última (Karmiloff-Smith, 1992; Tomasello, 1999); gracias a ella el niño se da cuenta de que otras personas atienden perceptivamente un objeto, lo nombran y manifiestan deseos y algún tipo de estados mentales con respecto a ese objeto, es decir, empiezan a establecer una referencia social hacia el objeto (Flavell, 1999).

A la edad de dos años los niños empiezan a manipular ya no sólo el comportamiento del otro, sino también sus respuestas emocionales. Sin embargo, esto involucra un formato no representacional, es decir, "...[E]l niño entiende que la gente está conectada subjetivamente con las cosas en el sentido de tener la experiencia subjetiva de quererlas, temerlas, etc., pero el niño aún no entiende que la gente representa mentalmente las cosas..." (Flavell, 1999:25). Cerca de

los tres años, los niños empiezan a hablar acerca de las creencias y los pensamientos, pero siguen explicándose las acciones de los demás en términos de los deseos más que en términos de las creencias (Flavell, 1999). Por ello, Wellman (1990) dice que los niños antes de los tres años ya empezaron a construir una teoría de la mente, pero basados en los deseos. En este punto debemos resaltar que el niño realiza la construcción del otro con base en su propio comportamiento, pero es precisamente el contraste entre ellos y los demás lo que les permite categorizarse con respecto al otro (Tomasello, 1999:90).

Alrededor de los cuatro años, los niños empiezan a entender que, además de deseos e intenciones, la gente también tiene pensamientos y creencias, lo cual modifica su comportamiento. Con esto inicia lo que se ha llamado la psicología de la creencia-deseo (*Belief-desire psychology*, Wellman, 1990; Flavell, 1999). Tanto en los niños como en los adultos, existe una fuerte conexión entre el pensamiento, y las creencias dentro del dominio del pensamiento, y la percepción, los deseos e intenciones (Wellman, 1990). Esto, como exploraremos en un momento, resulta crucial para el uso de términos que tienen referencia mental pues, según indican varios experimentos (Flavell, Green y Flavell, 1995), los niños empiezan a usar este léxico con base en la percepción más que en estados mentales. Como queda claro, los niños tienen una captación prelingüística de una teoría de la mente, es decir, piensan en estados mentales antes de expresarlos, sin embargo es posible que el uso del lenguaje obligue a que la teoría de la mente se formule en un nuevo formato representacional (Sotillo y Rivère, 1997; cf. Karmiloff-Smith, 1992). Revisamos ahora los estudios sobre el léxico con referencia mental.

1.5.2 Desarrollo de la expresión del pensamiento

El estudio del léxico con referencia mental, en particular el contraste entre verbos como *think*, *know* y *guess*, ha sido una pieza clave en las investigaciones sobre el desarrollo de una teoría de la mente. Esto se debe a dos razones, en principio porque el lenguaje es el medio fundamental de socialización con respecto a este tipo de habilidades cognoscitivas y, en segundo lugar, porque el lenguaje sirve como una ventana privilegiada para estudiar la cognición. Desafortunadamente, aunque se menciona de forma recurrente que el lenguaje tiene un papel esencial en la construcción de una teoría de la mente, pocos estudios se han preocupado de los procesos de socialización; más bien, la mayoría están interesados en cómo el lenguaje puede indicar avances en la representación mental. En este último caso, habría dos formas de hacerlo, buscando evidencia indirecta a través de las preguntas, solicitudes e imperativos que realizan los niños (cf.

Rojas, 2001a; 2001b) o bien rastreando el léxico que hace referencia explícita a estados y procesos mentales. Nuevamente ha sido esta última vertiente la explotada: la expresión del pensamiento se ha estudiado a través de verbos, ya sea por medio de experimentos o en menor grado, con base en producciones espontáneas.

Buena parte de la investigación experimental sobre la adquisición de verbos de pensamiento ha sido realizada bajo el paradigma del objeto escondido o de falsa creencia. En este tipo de experimentos se utilizan muñecos como sujetos cognoscentes y dos cajas donde se esconde un objeto. En una de las variantes más comunes, se coloca un dulce en una de las cajas de suerte que dos muñecos, digamos A y B, conocen su localización. Luego, uno de los muñecos, por ejemplo el A, sale de escena, momento en que se cambia de caja al dulce, para después regresar. En estas circunstancias, el muñeco B está enterado de la nueva localización del objeto pero no así el muñeco A. Se le pregunta entonces al niño qué muñeco *sabe* y qué muñeco *cree* dónde está el dulce, para ver si entiende la diferencia entre un verbo y otro en términos de la adecuación de los estados mentales de los participantes con respecto a lo acertado. O bien, se le pregunta al niño algo como "¿El muñeco A sabe dónde está el objeto?". Si el niño responde que el muñeco A *sabe* dónde está el objeto, entonces es que todavía no le atribuye un estado mental distinto del propio, lo que sí sucede cuando el niño responde que el muñeco A *cree* o *piensa* que el objeto está en la caja. Existen distintas variantes de estas tareas, pero el procedimiento es básicamente el mismo. Entre los estudios que usan este tipo de experimentos destacan los de Johnson y Maratsos (1977), Johnson y Wellman (1980), Moore y Davidge (1989) y en español el de Rivère *et al.* (1994).

Johnson y Wellman (1980) encontraron que a los cuatro años los niños ya distinguen estados externos de estados mentales y que su entendimiento de estos últimos no está enteramente basado en el entendimiento de los primeros. Sin embargo, encontraron que los niños a esta edad confunden los términos *know*, *guess* y *remember*: aunque los niños de cinco años ya empiezan a hacer esta distinción, no es sino hasta los siete u ocho años que la adquieren cabalmente. Una sugerencia importante de este artículo, basada en sus propios resultados y en otros estudios, es que la adquisición del significado de estos verbos no procede paso a paso, sino que va de usos dependientes del contexto a un significado categorial más cristalizado (Johnson y Wellman, 1980:1102).

En un estudio anterior, Johnson y Maratsos (1977) ya habían tratado la distinción entre estados internos y estados externos y, además, habían dicho que los niños de cuatro años ya entienden que 'think' puede ser falso y que 'know' tiene que ser verdadero, afirmaciones un poco aventuradas, basadas en la idea de presuposición y que se pondrán en duda posteriormente. En

este sentido, Abbeduto y Rosenberg (1985) estudian la presuposición en verbos de pensamiento y, con base en sus experimentos, concluyen que los niños de cuatro años tienen más facilidad para los verbos factivos que para los no factivos, pero no porque comprendan tal distinción, sino porque tratan a todos los verbos como si fueran factivos. Moore y Davidge (1989) van más allá y afirman que sus experimentos aportan evidencia suficiente para decir que la diferencia en el uso de *know*, *think* y *sure* en los niños no puede ser explicada totalmente en términos de la distinción entre factivo-no factivo, sino que es mejor una explicación que involucre grados de certeza.

Abbeduto y Rosenberg (1985) hacen dos afirmaciones más que resultan interesantes. En primer lugar, encuentran que los niños presentan un mejor desempeño en los experimentos cuando tienen un contexto lingüístico adecuado suficiente (*p.e.* un cuento) que cuando se les pregunta sin contexto (en una oración aislada), lo cual los hace pensar que el entendimiento temprano de verbos de pensamiento está fuertemente apoyado en el contexto. Por otra parte, en uno de sus experimentos usan como grupo de control a adultos, quienes no siempre comprendían las propiedades factivas de los verbos. Esto nos hace dudar de cuáles son las verdaderas propiedades semánticas de estos verbos en la lengua meta y nos obligaría a estudiar los usos de tales verbos en habla adulta²⁰.

Como vimos, con mayor o menor énfasis, una explicación común en estos artículos es que los niños empiezan a usar los términos mentales basados en grados de certeza y en menor medida en distinciones de factividad no factividad, oposición que poco a poco irán adquiriendo. Esto supone, que los términos *guess*, *know* y *think* realmente están en oposición, pero como bien ha dicho Richards (1982), esto no siempre es así: existen al menos cuatro sentidos de *know*, los cuales no siempre se oponen a los otros dos términos. Por otra parte, el mismo Richards sugiere que buena parte de los estudios sobre adquisición de verbos de pensamiento parten de la idea de que los niños deben hacer las mismas distinciones que hacen los adultos y no consideran que los niños pueden responder a otras concepciones del término.

Por su parte, Hill, Collis y Lewis (1997) realizaron experimentos de distinta naturaleza al estudiar la comprensión de los niños del verbo *forget*. A menudo este verbo es descrito en términos de una falla en el proceso de recordar, lo cual involucra estados y procesos mentales; sin embargo también tiene otros usos, aplicados a intenciones, que no apuntan a estados mentales, a decir de los autores. Con base en tres tipos de experimentos, encontraron que los

²⁰ En un estudio reciente, Keysar, Lin y Barr (en prensa) proponen, con base en un par de experimentos, que en los adultos existe una disociación entre la habilidad para distinguir reflexivamente los deseos de otras personas de los propios y el uso rutinario de tal habilidad. Esto podría sugerir justamente que en el uso cotidiano de verbos de pensamiento no necesariamente está involucrada una teoría de la mente.

niños pequeños, de entre cuatro y cinco años, no comprendían el papel que juega el conocimiento previo en el verbo *forget*, sino que se basan en el comportamiento y en los deseos de las personas; es decir, si una persona pretendía hacer algo y no lo hizo entonces 'olvidó' eso que quería hacer. La comprensión de los estados mentales en el uso de este verbo se nota ya en los niños de siete años. La ruta planteada en el proceso de adquisición de *forget* es entonces que los niños primero se basan en los deseos y hasta después en estados mentales, los cuales no pueden ser directamente observados sino que tienen que ser inferidos (*cf.* apartado anterior).

Como bien señalan Brown, Doneland-McCall y Dunn, buena parte de los estudios anteriores sobre la adquisición de verbos de pensamiento se ha centrado en el desarrollo representacional de los estados mentales (Brown, Doneland-McCall y Dunn, 1996:836; *cf.* Perner, 1988). Una visión alternativa la proporcionan los estudios que toman datos naturales. En un artículo ya clásico, Shatz, Wellman y Silber (1983) estudian el habla espontánea de un niño de los dos a los cuatro años de edad. Por principio, estos autores cuestionan la idea de que verbos como *think* y *know* siempre refieran a estados mentales, incluso en habla adulta, y afirman que estos verbos también tienen otras funciones conversacionales que no apuntan hacia una teoría de la mente. Sugieren que tales usos se derivan de las propiedades semánticas de los verbos, pero que a diferencia de los adultos, los niños no establecen un vínculo entre los usos conversacionales y los usos que hacen referencia a estados mentales. Ellos encuentran que los niños utilizan los verbos de pensamiento para hacer referencia a estados mentales, modular una aserción, dirigir la interacción, hacer una aclaración, expresar un deseo y dirigir una acción. Uno de los resultados más interesantes es que la referencia a estados mentales se incrementa notablemente con la edad, de cuatro producciones a los dos años a doscientos ocho cerca de los cuatro años, lo cual también sucede con aquellos usos que dirigen la interacción. De forma notable, el uso de la forma *I don't know* sufrió un cambio inverso, con una disminución del 65% a los dos años al 6% cerca de los cuatro. Esta drástica diferencia en la proporción indica que hubo un cambio de una forma fija (no analizada) a una con un significado más abstracto.

En otro estudio basado en habla espontánea, Brown, Doneland-McCall y Dunn (1996) encontraron usos similares de los verbos de pensamiento, pero no tienen datos longitudinales de la misma naturaleza que el estudio anterior. Además, investigaron la frecuencia con que los niños usan términos mentales dirigidos a otros niños en comparación con los que dirigen a los adultos. Con base en su análisis, llegaron a la conclusión de que los niños utilizan más los términos de referencia mental con otros niños que con los adultos, debido a que pasan más tiempo con niños de su edad y también debido a las funciones que éstos elementos léxicos tienen

en el discurso. Algunos problemas metodológicos harían dudar de la validez cabal de los resultados, sin embargo debe rescatarse el interés por los contextos de interacción.

En todos estos trabajos detectamos dos problemas que no permiten esclarecer totalmente el proceso de adquisición de verbos de pensamiento, el primero de orden metodológico y el segundo de tipo conceptual, aunque ambos con implicaciones teóricas²¹. Por principio, existe un grave sesgo hacia el tipo de objetos cognoscitivos, e intrínsecamente relacionado con ello, con el tipo de complementos que toman los verbos de pensamiento. Por el tipo de preguntas que guían estas investigaciones, es decir si los verbos de pensamiento son producidos con base en estados mentales y en qué tipo de estado mental, les interesan fundamentalmente los complementos *that*, para el inglés, o *que* para el español (Tabla 1.1). Este tipo de complementizadores suelen introducir una proposición como argumento, pero los investigadores no se preguntan qué otro tipo de objetos de conocimiento pueden tomar estos verbos. En este punto debemos rescatar una de las afirmaciones finales del artículo de Hill, Collis y Lewis, pues conceden que junto con los factores cognoscitivos, el entendimiento de los verbos de pensamiento puede verse afectado por factores lingüísticos tales como el tipo de complementos que toman (Hill, Collis y Lewis, 1997:74-75).

El segundo problema es que equiparan la referencia hacia estados mentales de los verbos de pensamiento con contenido semántico y suponen que los otros usos son pragmáticos. Esto los lleva a presumir que no necesariamente es la semántica (léase desarrollo cognoscitivo) la que guía la adquisición de los verbos de pensamiento, sino que muchas veces la pragmática está involucrada. Por principio acudir tanto a la semántica como a la pragmática no conlleva ninguna objeción; el problema está en que suponen de antemano cuál debe ser el contenido semántico de los verbos y relegan todos los usos no esperados a la pragmática, como si no tuvieran también una base semántica.

Estudios experimentales	Tipo de complemento
Johnson y Maratsos, 1977.	<i>Think</i> y <i>Know</i> . Complemento proposicional <i>that</i> .
Johnson y Wellman, 1980.	<i>Think</i> , <i>Know</i> y <i>Guess</i> . Complemento proposicional <i>that</i> .
Abbeduto y Rosemberg, 1985.	<i>Know</i> , <i>Forget</i> , <i>Remember</i> , <i>Think</i> y <i>Believe</i> . Complemento proposicional <i>that</i> .
Moore y Davidge, 1989.	<i>Know</i> y <i>Think</i> . Complemento proposicional <i>that</i>
Rivière <i>et al.</i> , 1994.	<i>Creer</i> , <i>Saber</i> y <i>Recordar</i> . Complemento proposicional <i>que</i> .
Hill, Collins y Lewis, 1997.	<i>Forget</i> . Complemento proposicional <i>that</i> e interrogaciones parciales (<i>wh-</i>).
Estudios naturales	
Shatz, Wellman y Silber, 1983.	Verbos de pensamiento en estudios longitudinales. Complementos <i>that</i> , <i>wh-</i> y <i>to</i> . Atención marginal
Furrow <i>et al.</i> , 1992.	Verbos de pensamiento en habla materna e infantil. Atención mínima al tipo de complemento.

²¹ El estudio más exento de estos problemas es el de Shatz, Wellman y Silber, 1983.

Tabla 1.1 Foco de atención de estudios previos.

Conviene señalar en este punto que las objeciones a buena parte de estos trabajos no están hechas simplemente por tener una base experimental, sino porque las hipótesis son formuladas *a priori* de acuerdo con las expectativas y el sesgo teórico del investigador y no con base en datos naturales, lo cual sería, a mi juicio, lo más adecuado. Como se ha podido observar entonces, el estudio de este tipo de verbos está lleno de supuestos cognoscitivistas, lo cual viene dado por los fines últimos de los trabajos: medir el desarrollo de una teoría de la mente. Estos supuestos se vuelven quizá más fuertes que en otros dominios semánticos si tomamos en cuenta la naturaleza referencial de los verbos: apuntan a actividades mentales complejas que, se dice, no se pueden comprender cabalmente sin aludir necesariamente a un alto nivel de desarrollo cognoscitivo.

Gracias a los estudios sobre relaciones espaciales estamos advertidos sobre la no necesaria prioridad cognoscitiva en el desarrollo del lenguaje. Esos hallazgos nos pueden servir para evaluar qué peso tiene la cognición y qué peso tiene la configuración semántica de la lengua que estudian (el inglés). En primer lugar, aquellos reportes nos sirven para plantearnos el problema de hasta qué punto una lengua en particular, y no sólo el lenguaje en general, pueda tener algún efecto en la construcción de una teoría de la mente. En segundo lugar, esperaremos que las lenguas difieran en la codificación de este dominio semántico, de tal forma que no todas deben seleccionar los mismos elementos como parte del significado de sus términos mentales. En tercer lugar, y ligado con lo anterior, suponemos que *independientemente* del desarrollo de una teoría de la mente, cada lengua pondrá en foco ciertos elementos que serán más rápidamente adquiridos por los niños. Casi todos los estudios anteriores suponen, aunque no es formulado de forma explícita de tan evidente que les resulta, que las características semánticas más significativas de estos verbos vienen dadas por características vinculadas con propiedades factivas o, al menos, con distinciones finas con respecto a procesos mentales elevados. Por nuestra parte, debemos preguntarnos qué rasgos semánticos, por así decirlo, son importantes en español y en este sentido qué esperamos que adquieran los niños.

Como dijimos, por desgracia no existen estudios translingüísticos que comparen la adquisición de verbos de pensamiento en distintas lenguas, en especial no indoeuropeas, y que nos ayuden a esclarecer la supuesta universalidad de la ruta de adquisición que podemos inferir a partir de las revisión bibliográfica: percepción > deseos > intenciones > estados y procesos mentales. Ni siquiera hay otros trabajos con un enfoque enteramente lingüístico, de forma que la presente investigación resulta importante para contrastar y complementar con un acercamiento lingüístico

a los de corte psicológico ya existentes. En habla adulta, en cambio, podemos encontrar algunos pocos trabajos de orden tipológico que nos pueden ser útiles en este momento para reconocer que en este dominio semántico también existe diversidad y especificidad lingüística.

1.5.3 Diversidad lingüística en la expresión del pensamiento

Si nos acercamos a un panorama tipológico muy general sobre los verbos que designan estados y procesos mentales, tal y como lo hace Fortescue (2001), encontraremos que este campo semántico está lleno de polisemia y guarda mucha relación con otros dominios semánticos, en especial tiene lazos con el dominio de la percepción, el de la atención y el de la manipulación. Veamos con detalle algunos puntos que resultan pertinentes para la discusión que hemos establecido entre la hipótesis de la especificidad lingüística y los supuestos cognoscitivistas que esgrimen los estudios sobre la adquisición de verbos de pensamiento, los cuales podremos retomar posteriormente a la luz de nuestros propios datos.

En el dominio de 'saber', es común que exista una división entre 'saber *algo*' y 'saber *cómo*', y entre 'conocer a una persona o a una cosa' y 'saber sobre un hecho'. Esta división puede estar reflejada en distintos elementos léxicos (la oposición del español entre *saber* y *conocer*) o en distintos tipos de construcciones. Por otra parte, en cuanto a 'recordar', éste puede tener un significado más estativo, del tipo *tener en mente*, o uno más activo y que involucre control. De forma interesante, existe una división generalizada entre un significado estativo, del tipo *saber*, y un significado activo, del tipo *pensar*, aunque la extensión del significado y su relación con otros dominios varíe translingüísticamente (Fortescue, 2001).

En un examen más fino de las construcciones sintácticas en las que se encuentran los verbos de pensamiento, observamos que el tipo de complementos que toman puede ser fundamental para determinar el significado, tanto del *item* como de toda la construcción resultante. Así pues, Van Valin y Wilkins (1993) hacen un análisis semántico-sintáctico de *remember* y sus equivalentes en arernte, lengua australiana. Usando el metalenguaje propio de la Gramática de Rol y Referencia (RRG) hacen el siguiente análisis para el inglés:

- *remember* BECOME **think.again (x) about something.be.in.mind.from.before** (y)

Donde **something.be.in.mind**-- puede ser

1) Intenciones: *something.x.intends.be.in.mind*. Complemento infinitivo, *John remembered to close the door*.

- 1) Conocimiento: something.x.knows.be.in.mind. Complemento *that*²², *John remembers that he had left the faucet on.*
- 3) Creencia: something.x.beliefs.be.in.mind. Complemento *that*, *John remembers that he had left the faucet on.*
- 4) Percepción: something.x.percieved.be.in.mind. Complemento en acusativo y en gerundio: *Fred remembers John singing the contract.*

Por su parte, en arremte el espacio semántico de *remember* es cubierto por dos elementos léxicos: *irlpangke-* 'recordar' y *itelare-* 'saber'. El primer elemento léxico, *irlpangke-* 'recordar', es un verbo intransitivo que toma complementos nominales en dativo u oraciones con un tipo de complemento *-rle*, usado para conocimiento o actitud proposicional, pero no puede ser usado para hablar de intenciones. Tiene la misma descomposición que la interpretación estativa de *remember*:

- **have.in.mind.again (x) something.x.knows.be.in.mind.from.before (y)**

El sentido causativo de recordar en español o de *remind* en inglés, se obtiene causativizando el verbo: *irlpangke-lhile-* ('recordar-causar'). Por otra parte, existe otro elemento léxico, *itelare-* 'saber', que tiene un sentido no estativo (parecido a *pensar* o a *think*, en inglés) y requiere que alguien esté activamente consciente de la actividad sobre la que está pensando. Puede tomar un objeto directo o un complemento causal en *-rle* (que equivaldría a un complemento *that*). La descomposición semántica que dan para este verbo es la siguiente:

- **think (x) about something.x.know.be.in.mind**

Como observamos, le faltan los componentes BECOME, *again* y *from.before*. De forma importante, debemos apuntar que tales elementos se infieren en ciertos contextos comunicativos. Uno de los puntos medulares de esta descripción es que cuando toma complementos con el sufijo subordinante *-tyeke* adquiere el sentido de intención de *remember*. Esto se debe a que los complementos con *-tyeke* implican que una acción se realizó con la intención de desencadenar un segundo evento. Por último, no hay forma de cubrir el sentido de percepción de *remember*. Más allá de la descripción semántica que adoptaron y que no es usada en la presente investigación, debemos resaltar tres puntos. Primero, que el espacio semántico de un elemento léxico del inglés es cubierto por dos elementos léxicos en arremte más los mecanismos formales propios de la lengua relacionados con la complementación; segundo, que ciertos significados se adquieren por inferencia; tercero, y lo más importante, es que en la construcción del significado epistémico interviene el significado aportado por el elemento léxico y el significado aportado

²² Debemos notar que en todos los casos es posible que el complemento sea una frase nominal, pero las distinciones semánticas se mantienen: *John remembers the answer* vs. *John remembered his checkbook*.

por la construcción. Finalmente, Van Valin y Wilkins proponen que dependiendo del tipo de relación que exista entre un evento y otro será el tipo de complemento que tome el verbo principal; es decir, existe un vínculo estrecho entre cohesión semántica y marca sintáctica, asunto que explotaremos a su debido tiempo. Podemos encontrar resultados similares en cuanto a la relación entre tipo de significado y complemento en dos estudios más, uno sobre el japonés (Onishi, 1997) y otro sobre el criollo hawaiano del inglés (Stanwood, 1997), en los cuales no ahondaremos.

Regresando a Fortescue (2001), este investigador supone que no hay variación lingüística ligada a distintos patrones culturales. El cambio semántico nos será de mucha ayuda para esclarecer esto, además de que nos proporciona evidencia adicional de la relación entre el dominio de la cognición y otros dominios semánticos. Eve Sweetser (1990) nota que en las lenguas indoeuropeas existe un cambio sistemático de verbos de percepción visual a verbos de cognición, cosa que no sucede con los verbos de percepción auditiva. Esto la hace pensar que la vista es un sentido superior, en comparación con otros sentidos, y que existen razones cognoscitivas que sustentan esta ruta de cambio semántico. Sin embargo, si ampliamos nuestro rango de investigación más allá de las lenguas indoeuropeas, encontramos una ruta de cambio distinta. Nicholas Evans y David Wilkis (2000) hacen un detallado análisis de las extensiones semánticas de los verbos de percepción en lenguas australianas y encuentran que el panorama es inverso al encontrado en las lenguas indoeuropeas. Así pues, los verbos de percepción visual no desarrollan un sentido de cognición (salvo una lengua, en tanto que en las otras a lo más que se llega es a un sentido de control), mientras que los verbos de percepción auditiva sí desarrollan sentidos como 'saber', 'aprender' o 'pensar'. Esto se debe, explican Evans y Wilkins, a que existen distintos patrones en el uso de los verbos, muchos de ellos ligados a patrones culturales.

A partir de estos informes tenemos conocimiento de que en distintas lenguas el campo semántico de la cognición no está organizado con base en distinciones de tipo factivo/no factivo. Por otra parte, sí existe una fuerte relación entre este dominio y otros dominios semánticos, ya sea a nivel de cambio lingüístico o en términos de polisemia. Esto nos hace pensar que algunos de los usos tempranos de los verbos de pensamiento reportados en los niños, en particular aquellos ligados con la percepción o con la manipulación, no son necesariamente más básicos con respecto a la organización del campo semántico, pues están presentes en el habla adulta. En otras palabras, muy probablemente no son un fiel reflejo de un incipiente desarrollo de una teoría de la mente, sino que corresponden a usos retomados del habla adulta.

1.6 Recapitulación

Hemos ofrecido hasta este punto los antecedentes teóricos que nos permitirán plantear adecuadamente el problema de la adquisición de verbos de pensamiento, formular hipótesis al respecto y, eventualmente, ofrecer una explicación de los patrones encontrados en los niños. Ciertamente, la vinculación entre los puntos expuestos hasta aquí y el asunto de esta investigación no es igualmente estrecha, explícita o patente. Pienso en particular en el paréntesis dedicado al impacto del estudio de las relaciones espaciales en los planteamientos relativos a la relación entre lenguaje y cognición. Sin embargo, su pertinencia se deriva de la necesidad de contar con un marco teórico que nos permita movernos con seguridad en un dominio semántico específico. Así, en ausencia de estudios de esta índole en el dominio semántico de los procesos epistémicos y de su expresión lingüística, son los abundantes estudios sobre el dominio del espacio y sus importantes aportaciones los que nos proporcionan dicho marco teórico.

Asimismo, el amplio espacio dedicado a exponer diversos aspectos de la teoría socio-pragmática —algunos con relación aparentemente indirecta con el desarrollo del lenguaje, como por ejemplo los aspectos evolutivos— responde a mi firme creencia de que una explicación sobre cualquier fenómeno en la adquisición del lenguaje, por modesta que sea (como en nuestro caso), debe tener pertinencia evolutiva, adecuación psicolingüística y adecuación a los datos. Es decir, si se propusiera la existencia de una estructura subyacente que permita explicar la adquisición de un solo verbo, *saber*, y tal mecanismo no tuviera el menor sentido en términos de lo que es el fenómeno lingüístico de acuerdo a estos tres parámetros, más allá de un ejercicio académico, el trabajo no redituaría en la comprensión del fenómeno. Así pues, la teoría socio-pragmática de la adquisición del lenguaje nos brinda un sustento evolutivo, la evidencia aportada en las relaciones espaciales nos ofrece un marco psicolingüístico en el cual nos podemos mover con tranquilidad y el énfasis en el uso, realizado en diversos momentos, nos acerca a un mayor nivel de adecuación a los datos.

Las dos facetas de la propuesta de Tomasello (la teoría socio-pragmática y la formulación de esquemas vía islas verbales) comparten con la hipótesis de la especificidad lingüística la característica de no necesitar ninguna suerte de estructura profunda —formal o cognoscitiva— para explicar el desarrollo del lenguaje. Más bien, ambos postulados teóricos enfatizan la importancia del uso en la adquisición del lenguaje. Como se acaba de apuntar, Tomasello aporta un marco teórico de largo alcance mientras que la hipótesis de la especificidad lingüística aporta las pruebas empíricas con respecto al sesgo que impone la lengua meta en la organización semántico-sintáctica de la adquisición del lenguaje, presumiblemente debido al uso.

Sin embargo, la hipótesis de la especificidad lingüística va más allá al reconocer abiertamente la inconmensurabilidad de cada sistema lingüístico, cosa que Tomasello sugiere apenas tímidamente. Es cierto que todos sus planteamientos teóricos conducen de forma natural hacia ese punto, pero es necesario dejar en claro que no está ahí su foco de atención. Por otra parte, los estudios realizados en torno a las relaciones espaciales no dejan cabida a ningún tipo de prioridad cognoscitiva, lo cual sí permite Tomasello, aunque no lo sugiera.

Desde una perspectiva disciplinaria totalmente distinta, los estudios sobre adquisición de verbos de pensamiento se han concentrado en el desarrollo de una teoría de la mente para explicar la adquisición de estos elementos léxicos. Todo el aparato teórico que proponen puede ser francamente seductor y sin una teoría socio-pragmática y sin la evidencia que aportan Bowerman (Bowerman y Choi, 2001), Brown (2001) y de León (2001a, 2001b), sería muy fácil caer en la tentación de creer en un programa de desarrollo cognoscitivo que guíe la adquisición de verbos de pensamiento.

Con base en la teoría socio-pragmática de la adquisición del lenguaje, podemos suponer que los niños van a adquirir aquellos elementos semánticos sobre los cuales se construye una escena de atención conjunta. Estas escenas de atención conjunta no tienen por qué reflejar distinciones semánticas en relación a la factividad. Si pensamos que los niños construyen la extensión semántica de un verbo basados en usos convencionales, aquellos sentidos que no reflejan el desarrollo de una teoría de la mente son perfectamente apropiados para los elementos léxicos en cuestión. Simplemente reflejan cómo funcionan realmente los verbos en uso.

Finalmente, la hipótesis de la especificidad lingüística, e incluso los viejos planteamientos whorfianos, nos obligan a considerar los sesgos que impone cada lengua en la adquisición de nuestros verbos. Como resultado de toda la discusión en torno a la relación entre cognición y lenguaje y de la evidencia presentada con respecto a las relaciones espaciales (en su adquisición y en lengua adulta), podemos terminar este apartado teórico diciendo que el significado de los verbos de pensamiento se negociará en el contexto de interacción y que por lo tanto depende tanto de las capacidades cognoscitivas como de aquellos elementos de la realidad (psicológica y exterior) que los hablantes de español consideran importantes en la comunicación de estados y procesos mentales.

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA

Una vez asentados los supuestos y fundamentos de nuestra interpretación y análisis de los verbos de pensamiento, podemos abordar la metodología seguida en esta investigación. Por su metodología, este trabajo constituye un estudio longitudinal del desarrollo del uso infantil de los verbos de pensamiento a partir del análisis de registros de habla espontánea de tres niños.

A continuación se presentarán las características del *corpus* utilizado y de la base de datos de donde se obtuvo; se expondrán los criterios de selección de los datos, en especial por qué el estudio se restringe a verbos y no a otras clases de palabras (sustantivos o adjetivos, por ejemplo) y algunos criterios aplicados en el análisis de los datos; enseguida, haré algunas consideraciones en cuanto al manejo cuantitativo de los datos, en particular con respecto al uso de algunas herramientas de análisis estadístico y, por último, se harán explícitas las preguntas que responderemos en esta investigación.

2.1 El corpus

El *corpus* para la presente investigación pertenece a tres protocolos longitudinales de la base de datos del proyecto *Etapas Tempranas en la Adquisición del Lenguaje* (ETAL) que se desarrolla en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM a cargo de Cecilia Rojas Nieto. Asimismo, forma parte del proyecto de investigación de CONACYT 30798-H, *Gramáticas emergentes. Una aproximación a la construcción de categorías y relaciones en la adquisición temprana del español como lengua materna*, que coordina Cecilia Rojas Nieto.

Primero se expondrá la metodología para la obtención de datos que se emplea en el proyecto ETAL y después realizaré una somera evaluación del tipo de *corpus* en función del problema que se investiga.

2.1.1 Descripción de la base de datos *ETAL*

El proyecto de investigación *Etapas Tempranas en la Adquisición del Lenguaje* cuenta con dos tipos de *corpora*: protocolos longitudinales y protocolos transversales. En esta investigación se consideran los datos de tres protocolos longitudinales, puesto que gracias a sus características se puede estudiar el desarrollo de cada individuo a lo largo de varios meses.

Para obtener los protocolos longitudinales, se videograba a un mismo niño del año y medio a los cuatro años, aproximadamente. Justamente por el rango de edad estudiado es que se habla del estudio de las etapas tempranas de la adquisición del español como lengua materna. Las familias de los tres niños estudiados pertenecen a los estratos medios del Distrito Federal. Las grabaciones se realizaron casi siempre en la casa del niño y, en menor medida, en casa de alguno de los familiares, siempre en un contexto de interacción familiar espontánea. Es decir, los niños y sus familiares realizaban actividades cotidianas como comer, jugar con muñecos o pistolas de agua, armar rompecabezas, revisar libros e incluso regar plantas. En ningún caso el observador promueve actividades o tópicos que se relacionen con alguna investigación en particular de las que se desarrollan en el proyecto *ETAL*.

Para dos de los protocolos estudiados (Julio y Elia) las tomas fueron realizadas del año y medio a los cuatro años, aproximadamente, a intervalos de un mes. En cuanto al tercer protocolo, el de Flor, también se estudió del año y medio a los cuatro años, pero del año con siete meses a los dos años y medio hubo un registro más intenso, con una distancia promedio de 10 días. Para homologar los datos, en este último caso se tomaron en cuenta registros que tuvieran un mes de distancia, aproximadamente. Las edades estudiadas en cada niño aparecen en la Tabla 1, expresadas en años;meses:días.

Flor	Flor 46	Flor 48	Flor 50	Flor 53	Flor 54	Flor 55	Flor 57	Flor 59	Flor 60	Flor 61	Flor 62	Flor 63	Flor 64	Flor 65	Flor 66	Flor 67
	2:06:16	2:08:08	2:09:04	2:10:05	2:11:02	2:11:15	3:00:00	3:01:06	3:02:00	3:02:20	3:03:12	3:04:08	3:05:05	3:05:21	3:08:09	4:00:00
Julio				Jul 18	Jul 19	Jul 20	Jul 21	Jul 22	Jul 23	Jul 24	Jul 25	Jul 26	Jul 27	Jul 28	Jul 29	Jul 30
				2:10:03	2:11:03	3:00:01	3:01:02	3:02:23	3:03:04	3:04:11	3:05:15	3:06:24	3:07:24	3:09:01	3:10:09	3:11:23
Elia	Eli 14	Eli 16	Eli 17		Eli 18	Eli 19	Eli 20	Eli 21	Eli 22	Eli 23	Eli 24	Eli 25	Eli 26	Eli 27		
	2:06:23	2:08:25	2:09:24		3:00:00	3:00:23	3:01:28	3:03:00	3:04:00	3:04:28	3:06:23	3:08:16	3:09:24	3:11:17		

Tabla 2.1. Edad de los niños en los registros analizados.

Las videograbaciones se transcriben de forma ortográfica con algunas convenciones fonológicas y reservando una línea para cada enunciado, tanto en las producciones infantiles como en las adultas. Además, las transcripciones cuentan con abundantes anotaciones sobre el contexto de

interacción que, como se verá más adelante, son indispensables para un análisis adecuado de los datos.

2.1.2 Valoración del tipo de corpus *ETAL*

Como ha quedado de manifiesto, en la presente tesis se estudia la expansión sintáctico-semántica de los verbos de pensamiento en la adquisición temprana del español, por lo que los datos deben provenir de *corpora* longitudinales, de tal forma que se pueda seguir el desarrollo en cada niño. Al analizar los datos de tres niños y sus familiares, esperamos que los resultados no sólo reflejen tendencias idiosincrásicas de un sujeto en particular, sino que, al compararlos, podamos discernir entre preferencias individuales debidas al contexto de interacción o al desarrollo propio de cada niño y tendencias generales que puedan ser aplicadas al proceso de adquisición de verbos de pensamiento en español.

Los intervalos a los que se estudia a los niños, se podría argumentar, son excesivamente distantes y escasos, de tal suerte que con un registro de dos horas al mes el porcentaje del habla infantil que hemos analizado es mínimo. Sin embargo, por el tipo de investigación, creemos que son suficientes en tanto que cada registro sirve de índice del proceso de adquisición del lenguaje. Por tal motivo, sólo podremos sacar conclusiones a partir de evidencia positiva, es decir, únicamente nos podemos manifestar sobre aquello que el niño produce pero no podemos decir nada sobre lo que no produce. Al evaluar la adquisición de los elementos léxicos, esperamos que los verbos adquiridos con mayor solidez sean aquellos que aparecen en un mayor número de ocasiones en el habla cotidiana y en el tipo de contextos en los que se graba a los niños. Por lo tanto, en cada toma de dos horas esperamos tener datos de los verbos más producidos por niños y adultos.

Veamos ahora cuál fue el proceso de selección de los datos.

2.2 Descripción de la selección de los datos

La selección de los datos se realizó a partir de la lectura de las transcripciones. Se estudiaron las tomas entre el año y medio y los cuatro años debido a que este es el periodo en el cual se espera la incorporación espontánea de los verbos de pensamiento, de acuerdo con la bibliografía (Shatz, Wellman y Silber, 1983; Johnson, 1982; Abbeduto y Rosenberg, 1985; Moore y Davidge, 1989; Hill, Collis y Lewis, 1997, entre otros). Sin embargo, en trabajos anteriores se ha prestado poca atención a esas primeras etapas y se estudia de forma predominante edades posteriores a los cuatro años, de suerte que esta investigación aporta datos acerca de la adquisición natural de los verbos de pensamiento antes de esa edad.

En cada toma se marcaron y codificaron todos los elementos léxicos estudiados, tanto en niños como en adultos y posteriormente se realizaron fichas de cada uno de los verbos. Cuando existían dos secuencias seguidas idénticas, como aparece en 2.1, sólo se contabilizó una emisión.

- 2.1 Flor (3;05:21)¹
(La mamá habla con otro adulto, la niña se intenta meter en la conversación pero no la atienden)
ADULTO: Prepárate un postre, ¿no? (dirigido a otro participante)
NIÑA: Te acuerdas que, te acuerdas que...

Antes de describir la metodología de análisis, es necesario explicar con qué criterios se realizó la selección del léxico, específicamente por qué el objeto de estudio de esta tesis son los verbos de pensamiento y no, por ejemplo, sustantivos que codificaran estados internos.

En primer lugar, la lengua misma impone un sesgo hacia los verbos y no hacia los sustantivos o los adjetivos. Aunque no se puede abundar sobre ello en este trabajo, en español existe una tendencia por expresar los estados mentales por medio de verbos y no de otra clase de palabras. De hecho, en inglés existe una tendencia similar: Shatz, Wellman y Silber (1983) reportan que el 95% de todos los términos mentales que usa el niño que estudiaron son verbos. Como resultado de nuestro marco teórico (§1.2), suponemos que éste es un patrón propio del español (y del inglés), y quizá de muchas otras lenguas, pero no podemos afirmar que exista una tendencia natural de las lenguas del mundo en esta dirección. Como quedó expresado, existe poca investigación translingüística al respecto, pero no sería de extrañar que lenguas con una fuerte propensión por construcciones con verbos ligeros (*light verbs*) expresaran los estados y procesos mentales por medio de nominales, de forma análoga a construcciones del tipo de *darse cuenta* o *dar la razón*.

¹ Todos los ejemplos tendrán el mismo formato. A la derecha, se indica el número del capítulo y el número del ejemplo. Posteriormente aparece el nombre del niño y finalmente, entre paréntesis, la edad que tenía en la toma de la que se extrajo el ejemplo, indicando años:meses:días.

Además, la mayor parte de la bibliografía está orientada a la adquisición de verbos de pensamiento y poco se ha investigado sobre otras clases de palabras. Esto se debe a que, en las lenguas indoeuropeas, típicamente son los verbos y no otra clase de palabras las que toman un evento como complemento, propiedad que parece esencial para los verbos de pensamiento puesto que sirven para expresar una actitud proposicional con respecto al predicado que los complementa. Si bien muchos estudios no expresan de forma precisa esta propiedad y no ahondan en las implicaciones sintácticas que esto tiene con respecto a sustantivos o adjetivos, lo cierto es que se trata de un supuesto fundamental en tales investigaciones y, por ello mismo, en nuestro caso se convertirá en foco analítico.

Por otra parte, no resulta nada trivial la delimitación de los miembros del campo semántico de los verbos de pensamiento, ya sea en habla infantil o adulta. Hemos adoptado como primer criterio que el verbo contenga como parte de su significado léxico nuclear una relación con la cognición; en otras palabras, debe referir a procesos o estados mentales. Dada la naturaleza de los datos, la identificación de esta referencia se realizó a partir de las transcripciones y no con base en pruebas psicolingüísticas. Los rasgos de un proceso o estado mental se desprenden de las características cognoscitivas que tienen y que revisamos en el apartado correspondiente del marco teórico (§1.5).

Así pues, no atenderemos en este trabajo a ningún elemento léxico que tenga un significado más general y que en construcciones específicas tome un significado epistémico. Tampoco se estudiarán verbos que ganen este significado por medio de un proceso de inferencia, como en el caso de algunos verbos estrictamente de habla, por ejemplo *decir* en la frase “Yo digo que no vayamos”. Por supuesto, esto elimina también cualquier verbo de percepción usado como verbo de cognición, a pesar de que existe abundante evidencia lingüística de la relación entre ambos campos semánticos (Viberg, 1984; Sweetser, 1990; Evans y Wilkins, 2000; Fortescue, 2001); la exploración de este vínculo constituiría un tema de investigación en sí mismo y supera los límites del presente estudio. Dadas estas consideraciones y en un afán de delimitar lo más posible el objeto de estudio, se descartaron tres verbos que tienen un significado de captación tanto sensorial como intelectual: *enseñar*, *parecer* y *fijarse*. Su inclusión hubiera significado abrir la puerta al problema antes mencionado.

Un segundo criterio de identificación y selección ha sido que los verbos de pensamiento tuvieran como parte de su estructura argumental la mención explícita de un experimentante. En este sentido, el sujeto que realiza la actividad mental debe aparecer como sujeto gramatical, como objeto directo o como objeto indirecto. Lo anterior nos garantiza que la referencia cognoscitiva esté anclada en la referencia a la persona que realiza una actividad epistémica o que se encuentre

en un estado mental; esto excluye elementos como *significar* o *querer decir*, que establecen algún tipo de equivalencia mental pero sin hacer explícito el sujeto de dicho proceso, y nos impone un nuevo límite para verbos que puedan tomar el significado epistémico por inferencia. La cabal delimitación del significado epistémico se precisará en el siguiente punto, mientras que en las categorías de análisis se especificará la importancia del sujeto cognoscente.

2.3 Criterios del análisis

El análisis de los datos se realizó atendiendo a los siguientes lineamientos. En primer lugar, se debe considerar el dato infantil con la misma seriedad con la que se toma el dato adulto y como si fuera un sistema lingüístico independiente, de tal forma que se evite en la medida de lo posible colonizar las producciones de los niños con una mirada adulta; esto hace que no asumamos de forma apriorística qué verbos tiene un significado epistémico, ni qué valor en particular poseen. En cualquier caso, el significado del verbo se estableció por medio del contexto lingüístico y extralingüístico, y con base en ello se realizó tanto la selección léxica como el análisis. Además de ello, se recolectaron y analizaron todos aquellos elementos léxicos que son verbos de pensamiento en habla adulta, independientemente de su significado en los niños, pues es de esperar que en el curso de su adquisición poco a poco consoliden su valor epistémico, proceso en el cual estamos interesados.

En segundo lugar, como consecuencia natural del marco teórico, se deben realizar comparaciones entre las producciones adultas y las producciones infantiles, para así poder valorar el proceso de adquisición del lenguaje con base en los datos de las producciones adultas y no guiados por gramáticas idealizadas que a menudo responden a un interés normativo y que están basadas en lengua escrita, no en lengua oral. Sólo de esta forma se puede sopesar el impacto de las producciones de los padres en el proceso de adquisición del lenguaje.

Además, y como resultado de la revisión bibliográfica sobre verbos de pensamiento (§1.5), es necesario dejar en claro que a lo largo del análisis se mantendrá una división entre significado léxico, significado por construcción y significado por inferencia. Tomo como SIGNIFICADO LÉXICO aquel significado que está codificado directamente en el elemento léxico y que permanece constante a lo largo de distintos contextos sintácticos o pragmáticos —a menos que exista polisemia, en cuyo caso habrá dos o más significados léxicos. El SIGNIFICADO POR CONSTRUCCIÓN, en cambio, será aquel que se gana a partir de los acompañantes sintácticos del elemento léxico. Por ejemplo, el significado de *saber* puede variar dependiendo de si toma un complemento introducido por *que* frente a un complemento en infinitivo (*saber que Juan pintó*

algo vs. saber pintar). Finalmente, el SIGNIFICADO POR INFERENCIA es aquel significado que se gana a partir del contexto pragmático y que no está codificado ni en el léxico ni en la construcción (p.e. *¡mira!* para indicar sorpresa). Como veremos, esta distinción será de mucha utilidad para la caracterización semántica de los verbos.

Por último, conviene hacer algunos apuntes en torno a las RECUPERACIONES. Se considera una recuperación cuando el niño reproduce íntegramente el enunciado del interlocutor, o al menos la parte que contiene el verbo de pensamiento, o cuando reproduce íntegramente un fragmento de texto en el cual no podamos decir que el niño hace un uso del verbo independiente de todo el conjunto del texto, como podemos apreciar en 2.2.

2.2 Elia (3;03:23)

NIÑA: Ciño patria tus suenes (sienes) de oliva en la cas, en la cas de vi vi.
 Tú es centu en eteno destino por el dedo de dos se escribió.
 Mas se osare un estaño enemigo pofaná con su plant(planta) tu suelo.
 Pensa oh Patia(Patria) querida quel cielo.
 Un soldado en cada hijo te díu.

En el ejemplo anterior, Elia canta el Himno Nacional, en el cual aparece, como parte de la letra, el verbo *pensar*. En este caso el uso del verbo, es decir la elección de ese elemento léxico en particular, de su referencia y de sus argumentos, no depende de la niña, sino que forma parte de un texto recuperado, de suerte que *pensar* cuenta como una recuperación.

Aunque bien se puede suponer que las recuperaciones no son simples repeticiones sin significado para el niño, y quizá cumplan alguna función en la adquisición del léxico infantil, no estamos en condiciones de ahondar en la discusión sobre el papel que éstas juegan en el proceso de adquisición de verbos de pensamiento. Por este motivo, todos aquellos casos en los cuales el verbo ocurre como una recuperación se han incluido sólo en lo que respecta al inventario léxico (Capítulo 4 y Capítulo 8) y no serán objeto de análisis en algún otro momento.

2.4 Tratamiento de los datos y análisis cuantitativo

Por el tipo de *corpora*, las producciones son espontáneas en el sentido en que no obedecen a ningún tipo de formato experimental y en que ni el observador ni los padres inducen el uso de algún elemento léxico en particular. Sin embargo, debido a la naturaleza misma del diálogo y de la interacción entre adultos y niños, a lo largo de las muestras existen grandes variaciones de niño a niño y de toma a toma. Si bien el fin último de la investigación sería indicar cuál es el proceso de adquisición de verbos de pensamiento en español, también estamos interesados en captar las tendencias de cada niño, pues suelen ser reveladoras del tipo de patrones que están involucrados. Por ello, a menudo después de una valoración general de los tres niños,

describiremos, con más o menos detalle, según el caso, lo que sucede en cada uno de ellos. Por otra parte, con respecto a algunos verbos existen tendencias individuales únicas, de suerte que un tratamiento individual se vuelve indispensable.

Con esto en mente, para hablar de una tendencia general de un elemento léxico me he impuesto como criterio que aparezca en los tres niños; cuando no sucede así, deben existir al menos tres producciones en uno de ellos para hablar de una tendencia parcial. Los verbos que cumplan estas condiciones, los de más alta frecuencia por cierto, serán siempre los que aporten más evidencia y los que constituyan la base de nuestro análisis; los que no —verbos de baja frecuencia— nos servirán de índice para valorar el comportamiento de todo nuestro grupo de verbos y, en su caso, establecer tendencias globales con respecto a los verbos de pensamiento.

A lo largo de casi toda la exploración infantil se realizará el análisis con base en la frecuencia acumulada de los verbos, es decir, no contemplaremos las variaciones a lo largo del periodo de tiempo estudiado. Esta decisión se debe a tres factores: en principio, para poder hacer una caracterización de los verbos de pensamiento en las etapas tempranas del lenguaje, nos interesa establecer los patrones de comportamiento en general de los verbos de pensamiento antes de los cuatro años; en segundo lugar, no en todos los casos el desarrollo a lo largo de la muestra es pertinente; por último, en muchas tomas individuales, particularmente en las primeras, la cantidad de datos por verbo en cada niño no son suficientes para un análisis más detallado. Será hasta el capítulo final de la segunda parte cuando expondremos los datos desde el punto de vista del desarrollo, con base en las categorías de análisis y la argumentación que se haya realizado previamente.

Como una herramienta para el análisis cuantitativo de los datos he utilizado una serie de indicadores estadísticos, algunos sumamente básicos y otros un poco más complejos, que cumplirán tres tipos fundamentales de tareas: homologación de un conjunto de observaciones, análisis de la dispersión interna y comparación entre dos variables.

Para homologar distintas observaciones se usa simplemente la media aritmética o PROMEDIO. Para evaluar la variación interna se usa el rango, la desviación estándar y el coeficiente de dispersión. El RANGO de una muestra se refiere simplemente al valor máximo y al mínimo. La DESVIACIÓN ESTÁNDAR es una medida que sirve para estimar los valores de dispersión con respecto a una media². Esta medida tiene la desventaja de que su valor dependerá en gran

² La desviación estándar se obtiene a partir de la siguiente fórmula:

$$\sigma = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}$$

medida del rango de la muestra, de forma que a veces puede resultar un poco confuso para comparar dos o más matrices de datos. Para esto último se usa el COEFICIENTE DE DISPERSIÓN, que se calcula dividiendo la desviación estándar entre el promedio. De esta forma, si la desviación estándar es menor que el promedio, el coeficiente de dispersión será menor a uno; si, en cambio, la desviación estándar es mayor que el promedio, el coeficiente será mayor a uno y podremos afirmar que los datos son bastante dispersos. Con base en estas medidas podemos estimar, pues, qué tan dispersa es una muestra.

Finalmente, para comparar estadísticamente dos matrices de datos usaremos como medida principal el COEFICIENTE DE CORRELACIÓN de Pearson. Esta medida se basa en la covarianza, pero tiene la ventaja de que no depende de la escala que se usa para ambas variables y se calcula dividiendo la covarianza de XY entre el producto de la desviación estándar de X por la desviación estándar de Y. El valor del coeficiente de correlación varía entre -1 y $+1$. Si éste es igual a cero quiere decir que existe una independencia total entre las dos variables; si es igual $+1$, entonces existe una dependencia lineal absoluta; si el valor es positivo, la relación es directa y si es negativo, la relación es inversa. Para muestras con $N < 20$ la estimación del parámetro puede estar un poco sesgada, de suerte que existen algunas transformaciones (cf. Palmer, Jiménez y Montaña, 2001); hemos decidido mantener, sin embargo, el coeficiente de correlación de Pearson por ser más común. Para que este valor tenga validez estadística, tienen que ser superior a ciertos valores de referencia, los cuales serán proporcionados en cada caso.

Cuando elevamos al cuadrado el coeficiente de correlación obtenemos el COEFICIENTE DE DETERMINACIÓN, el cual nos indica el grado de variación compartida y sus valores van de 0 a 1 , en donde $r^2=1$ indicaría que el porcentaje de variación de una variable es explicado en su totalidad por la otra, en cambio un $r^2=0.32$ indicaría que tienen un 32% de variabilidad compartida. Por último, algunas veces utilizaremos un valor T DE STUDENT³, el cual es una transformación a partir del coeficiente de correlación y se usa como un recurso más para juzgar la validez estadística de los datos, nuevamente en comparación con los valores de referencia, que se darán en cada ocasión.

Una vez que hemos dejado en claro cuál será el tratamiento de los datos, desde su selección, los criterios de análisis y el manejo cuantitativo, es tiempo de hacer explícitas las preguntas de investigación.

³ La fórmula de este último indicador es:

$$t = r_{xy} \sqrt{\frac{n-2}{1-r_{xy}^2}}$$

2.5 Preguntas de investigación

Los cuestionamientos que conducen la investigación se desprenden de la postura teórica asumida y de los objetivos mencionados en la presentación: realizar una caracterización lingüística de la adquisición de los verbos de pensamiento; ofrecer una explicación de este fenómeno a partir de la teoría socio-pragmática de la adquisición del lenguaje y de la hipótesis de la especificidad lingüística; y contrastar los resultados obtenidos con trabajos anteriores sobre verbos de pensamiento. Así pues, las preguntas de investigación que dirigen el análisis son las siguientes:

1.- ¿Cómo se caracterizan los verbos de pensamiento en la adquisición temprana del español?

Esto se hará en términos de:

- a) El inventario léxico.
- b) Sus posibilidades de construcción.
- c) Su extensión semántica.
- d) Su posición y vínculos dialógicos.

2.- ¿Cuál es la dinámica que presenta el proceso de adquisición?

3.- ¿Cómo se caracteriza el uso adulto de los verbos de pensamiento y qué relación podemos establecer entre el uso infantil y el adulto?

Se espera que las respuestas a estas preguntas, además de proveer información sobre los aspectos analizados, aporten evidencia para valorar la especificidad asociada a la lengua que se adquiere, acoten el alcance de los efectos que predicen los modelos de sesgo cognitivo así como el impacto de las prácticas lingüísticas que se constituyen como el dato primario para el desarrollo infantil. Específicamente nos planteamos encontrar evidencia favorable a los modelos socio-pragmático y de uso en los puntos varios que conforman nuestro análisis.

Al analizar el desarrollo léxico determinaremos, en principio y con base en datos naturales, cuál es el inventario de los verbos de pensamiento en español que manejan los niños. En este inventario léxico esperamos encontrar el sesgo impuesto por el español, en particular desde el uso adulto y los verbos más frecuentes en él, y no los efectos de un desarrollo cognoscitivo general.

En el espacio dedicado al análisis de las posibilidades combinatorias sintácticas de los verbos registrados, pensamos que encontraremos evidencia favorable al aprendizaje no generalizado que predice la hipótesis de las islas verbales, así como evidencia de un proceso paulatino de esquematización, acorde a una interpretación cautelosa del modelo de construcciones. Vinculado con esto, contrastaremos nuestros datos con estudios anteriores sobre verbos de pensamiento y

discutiremos la posición apriorística en ellos asumida con respecto a cuáles son los tipos de complementos que presentan.

En el capítulo dedicado a la extensión semántica de los verbos esperamos encontrar evidencia adicional —ahora de índole semántica— de los límites iniciales y la expansión gradual de la extensión semántica de este conjunto de verbos. En este caso proponemos que los objetos de conocimiento estarán definidos por prácticas lingüísticas y no por el desarrollo cognoscitivo.

En el apartado correspondiente a la posición dialógica sospechamos que la adquisición de estos verbos y, en especial de sus argumentos, cuenta con un fuerte apoyo dialógico. Es decir, su uso estará sustentado en gran medida en diálogo y en el entorno de enunciación. Además de ello y con base en una hipótesis lexicalista de la adquisición del lenguaje, suponemos que junto con la insularidad sintáctica ya mencionada, encontraremos evidencia de insularidad discursiva, posibilidad que no se ha explorado previamente.

Se espera que, en conjunto, esta primera parte permita caracterizar el desarrollo infantil temprano de los verbos de pensamiento como una zona de desarrollo congruente con los planteamientos teóricos expuestos en el primer capítulo de este trabajo.

En cuanto al contraste que estableceremos entre los usos infantiles y los adultos, suponemos que el habla adulta tendrá el mayor impacto en la incipiente organización de estos verbos y no un supuesto programa de desarrollo cognoscitivo. Al comparar el inventario léxico de ambos grupos, esperamos que los niños retomen aquellos elementos léxicos más frecuentes y más recurrentes en el habla adulta. En congruencia con ello, también pensamos que los niños recuperarán de forma general la estructura argumental que se despliega en los verbos de los adultos. Por último, en lo relativo a la extensión semántica de los verbos, presumimos que los niños intentarán reproducir para cada verbo los mismos tipos de objetos de conocimiento que encontramos en los adultos.

En lo que sigue, el orden del trabajo corresponde directamente a las tres preguntas generales que son el eje de nuestras dos secciones. Las preguntas particulares que las desarrollan constituyen los diferentes capítulos de cada sección. Así, en una primera sección se aborda la caracterización del uso infantil y dentro de ella, la constitución del inventario léxico (Capítulo 3), las construcciones con verbos de pensamiento (Capítulo 4), los esquemas enunciativos y dialógicos (Capítulo 5), la extensión referencial y el significado léxico de los verbos de pensamiento (Capítulo 6) y por último, en respuesta a la segunda pregunta de investigación, el proceso de desarrollo de estos verbos en los niños (Capítulo 7). En la siguiente sección se presenta el análisis del uso adulto, con subtemas correspondientes a los estudiados en la sección dedica al

uso infantil: el inventario léxico (Capítulo 8), su construcciones sintácticas (Capítulo 9) y el rango semántico extensional de los verbos adultos (Capítulo 9).

Segunda parte.
Adquisición de verbos de pensamiento

CAPÍTULO 3. EL INVENTARIO LÉXICO DE LOS VERBOS DE PENSAMIENTO EN LOS NIÑOS

En este capítulo responderemos al cuestionamiento de cuáles son los verbos de pensamiento producidos por los niños. Este primer paso resulta de vital importancia si se toma en cuenta que la mayor parte de los estudios anteriores está basada en experimentos, en los cuales se contrasta un grupo reducido de verbos, de acuerdo con las expectativas del investigador. Como se mencionó, la atención se centra en averiguar el desarrollo de la atribución de estados mentales a otras personas, en particular cuando éstos no coinciden con los que poseen los niños. Tal interés no tiene nada que ver con el uso espontáneo de verbos de pensamiento.

Por otra parte, la poca información disponible sobre producciones espontáneas se restringe al inglés (Shatz, Wellman y Silber, 1983; Brown, Doneland-McCall y Dunn, 1996)¹. Así pues, no sabemos prácticamente nada del proceso natural de adquisición de verbos de pensamiento en español.

En lo que sigue, primero se establecerá el inventario de verbos de pensamiento que producen los niños, luego evaluaremos la frecuencia con que aparecen globalmente en cada niño para finalmente valorar la edad en que se adquieren.

3.1 El inventario léxico

Los verbos de pensamiento producidos por los niños son los siguientes: *saber, acordarse, creer, olvidarse, entender, pensar, conocer, aprender, estudiar, equivocarse, adivinar y cotorrear*.

¹ Existe un estudio sobre léxico mental en narraciones de niños italo parlantes (Baumgartner, Devescovi y Biagini, 1999). Sin embargo, el rango de elementos léxicos no se reduce a verbos y las condiciones de estudio; una narración, imponen ciertas limitantes.

Además, encontramos las frases lexicalizadas *poner atención*, *se me hace e irse la onda*, que funcionan como una sola unidad verbal. Lo anterior aparece en la Tabla 3.1 (v. p. 3 Anexo)².

En este inventario de verbos observamos algunos elementos léxicos ciertamente esperados en función de lo que, de forma general, podemos considerar un verbo de pensamiento en español: *saber*, *creer*, *pensar*, *conocer*, *entender*, *acordarse* y *olvidarse*. En particular, *saber*, *creer* y *pensar*, y en menor medida *recordar* y *olvidar*, coinciden ampliamente con el tipo de *items* léxicos más estudiados en los estudios experimentales realizados en inglés (me refiero al énfasis con respecto a *know*, *think*, *guess*, *remember* y *forget*: Johnson y Maratsos, 1977; Johnson y Wellman, 1980; Abbeduto y Rosemberg, 1985; Moore y Davidge, 1989; Hills, Collins y Lewis, 1997) y en algún estudio del español (*creer*, *saber* y *recordar*: Rivière *et al.*, 1994). Sin embargo, además de ofrecer un número mayor de elementos léxicos con referencia epistémica con respecto a tales estudios, reportamos algunos verbos que no son canónicamente considerados de pensamiento —*estudiar*—, otros particulares del español de la Ciudad de México —*cotorrear*— y otros que ciertamente no esperaríamos si no consideráramos el habla espontánea, en específico las frases lexicalizadas —*irse la onda*, *se me hace* y *poner atención*.

Al hacer una valoración global preliminar, se puede apuntar que sólo hay un verbo estativo, *saber*, mientras que los demás indican una actividad mental. De este inventario, la mayoría se refiere a un conocimiento y nada más *olvidarse* y *equivocarse* indican como parte de su significado léxico su ausencia.

En la lista anterior se incluyen, además dos verbos que no son estrictamente de pensamiento, *estudiar* y *cotorrear*, y cuya presencia nos empieza a alertar sobre la importancia de estudios que recogen los elementos léxicos a partir de su uso. El primero puede indicar una actividad tanto física, en el sentido en que se aprecia un comportamiento, como mental. En el ejemplo hallado en los niños, el énfasis está en el aprendizaje de una canción (*Estudia la canción*). El segundo podríamos clasificarlo como un verbo de habla que alude, como parte de su significado, a una diferencia de estados mentales (*Te estoy cotorreando*) similar a ‘engañar’. Aunque compartan rasgos semánticos con otros grupos de verbos, debemos estudiarlos aquí porque aparecen como posibles verbos de cognición en los niños. Se verá, en la parte correspondiente a los adultos, que no es una característica exclusiva de los niños (§8.1).

² Respecto a esta lista de verbos, debemos aclarar lo siguiente. En el caso de Elia, el único ejemplo de *pensar* es una recuperación de una intervención anterior del adulto; es decir, reproduce íntegramente una parte del enunciado de su interlocutor. Lo mismo sucede con *adivinar* en Julio.

Por otra parte, quizá llame la atención que además de verbos de pensamiento como *saber* o *creer*, reporto dos construcciones predicativas con sentido epistémico, como *poner atención*. Esto nos indica que además del léxico esperado, los niños retoman de los adultos frases lexicalizadas con un sentido epistémico y su presencia en los niños no puede ser cabalmente comprendida si no contemplamos datos espontáneos y si no partimos de una teoría socio-pragmática basada en uso. Debemos hacer notar que se componen de un verbo y un elemento nominal. En un análisis sintáctico en el cual no se contemple su unidad, se podría suponer que *atención* en *poner atención* cumple la función de complemento directo, en tanto que *la onda* en *irse la onda* puede verse como el sujeto. Sin embargo, el significado de estos verbos dista mucho del significado de los mismos en otro tipo de situaciones y podríamos sugerir que, incluso en habla infantil, los componentes verbales no son instancias de *poner* e *irse* ni los nominales de *atención* y *la onda*. El caso de *se me hace* es distinto, puesto que no existe un elemento nominal, pero el punto aquí es que de igual forma no puede ser analizada como una instancia de *hacer* (v. 8.2). Tampoco podemos suponer que son una especie de holofrases, puesto que los niños ya superaron esa etapa (cf. 1.3.1).

Así las cosas, el inventario de verbos de pensamiento que los niños han incorporado antes de los cuatro años no parece coincidir con una organización que responda a la expresión directa del desarrollo cognoscitivo, dada la aparente disparidad de los elementos léxicos. Más bien, empezamos a vislumbrar que su presencia se debe a que son verbos que los niños retoman del habla espontánea que se desarrolla en su entorno, es decir, a partir de su uso en lengua adulta.

Por otra parte, el número de verbos de pensamiento usado por los niños podría parecer elevado a primera vista, sobre todo si se piensa en los pocos elementos léxicos que se incluyen en los estudios experimentales en inglés o en español. Esto no resulta así cuando vemos que Shatz, Wellman y Silber (1983) reportan diez verbos de pensamiento en su sujeto de estudio (*know, think, forget, remember, guess, trick, wonder, believe, understand* y *suppose*)³. De hecho, el rango de edad que estudian (2;06-4;00) es similar al nuestro, por lo que tal estudio puede servirnos de punto de comparación, aunque sea en inglés. De esta forma, vemos que en las etapas tempranas de adquisición del lenguaje los niños usan ya un buen número de verbos de pensamiento. Finalmente, estos autores no exploran el uso de frases lexicalizadas como las que reportamos aquí y aunque sabemos que sí existen en inglés (como *X changes X's mind*) no

³ Ellos estudian un número mayor de verbos, pero no todos se corresponden con verbos de pensamiento, puesto que con el término *mental verbs* del inglés se incluye con frecuencia otro tipo de verbos de representación de estados internos que sirven para expresar deseos, como *hope*.

tenemos noticia de su presencia en el habla infantil. Así pues, nuestros datos sirven para reportar que desde las etapas tempranas los niños hacen uso de algunas de ellas.

3.2 Frecuencia de uso

Si bien el inventario de verbos de pensamiento no es precisamente reducido e incluye construcciones verbo-nominales, la frecuencia de éstos es muy dispar. En la Tabla 3.2 (v. p. 3 Anexo) aparecen las frecuencias de todos los verbos en los tres niños.

Podemos establecer varios bloques de acuerdo con la frecuencia. En primer lugar sobresale *saber*, el cual abarca el 71% de las producciones en promedio. El segundo grupo vendría dado por *olvidarse*, *acordarse* y *creer*, con un porcentaje promedio entre 8% y 5%. El resto de los verbos cuenta con una frecuencia sumamente baja, pues a lo más representan seis casos y ninguno llega al 3% del total de los verbos. De ellos, *irse la onda* es el que aparece más veces, sin embargo de estas seis sólo una producción es certera, mientras que los demás casos son dudosos debido a la poca claridad en el habla del niño, por lo que en los demás capítulos contará sólo una vez. Así, la frecuencia de los verbos nos señala que *saber*, *creer*, *olvidarse* y *acordarse* son los verbos que se adquieren con mayor solidez en las primeras etapas del desarrollo ontogénico. Por este motivo, y como quedó apuntado en la metodología, estos serán los verbos que nos proporcionarán más información.

Ahora bien, como se aprecia en la Tabla 3.2 (v. p. 3 Anexo), existe mucha variación entre las veces que cada niño produce los distintos verbos, mientras que *saber* está en el rango de 66% a 78% del total de los verbos, *acordarse* está entre el 0.8% y el 16%. Para sopesar estas diferencias utilizaremos la desviación estándar y el coeficiente de dispersión.

En la Tabla 3.3 (v. p. 4 Anexo) se presentan estos dos indicadores, junto con el promedio. Dada la gran diferencia en el número de producciones de *saber* con respecto a los demás, si sólo observáramos la desviación estándar podríamos pensar que ese verbo tiene la variación más alta. Sin embargo, si nos concentramos en el último indicador, notamos que tiene el valor más bajo, Coef. de dispersión=0.25. Esto último nos indica que los datos de *saber* son los más homogéneos de toda la muestra léxica y que, al menos en cuanto a frecuencia total se refiere, los tres niños aprenden este verbo de forma similar. En contraparte, *creer*, *acordarse* y *olvidarse* tienen valores cercanos a uno, de tal suerte que la desviación estándar es casi tan grande como el promedio. Esto es índice de que su adquisición en los tres niños puede ser muy dispar. Finalmente, nótese que en todos los otros verbos, de *conocer* a *irse la onda*, el coeficiente de

dispersión es incluso más alto (1.73), de suerte que las ocurrencias de estos verbos estarán concentradas en una sola toma.

Pongamos a consideración, por último, la presencia de los verbos en los tres niños. *Saber*, *acordarse* y *olvidarse* son los únicos verbos que producen los tres niños, lo cual nos indica que son los que, probablemente, se adquieran desde las etapas tempranas en el español, seguidos de *creer*, *entender* y *pensar*, producidos por dos niños. Si valoramos estos datos junto con la frecuencia y los coeficientes de dispersión, confirmamos que *saber* muestra el patrón más sólido de adquisición, seguido a gran distancia por *creer*, *acordarse* y *olvidar*, en tanto que la adquisición de todos los demás verbos en el rango de edad estudiado manifiesta exclusivamente variaciones individuales.

Para terminar de confirmar lo anterior, debemos considerar las edades en las cuales tenemos los primeros registros de nuestros verbos.

3.3 Edades de adquisición

Como es de suponer, el desarrollo léxico es un proceso gradual y unos elementos léxicos se adquieren mucho antes que otros. Para valorar una posible preeminencia de algunos *items* léxicos, debemos ahora atender la edad que tienen los niños en las tres primeras tomas en las cuales se tiene registro de cada uno de los verbos. La primer aparición será considerada aquí como la edad en que se incorpora el verbo, sin que esto signifique que ya ha sido totalmente adquirido. La segunda toma en que aparece nos servirá de control, simplemente para saber cuánto tiempo después ocurre este segundo registro, en caso de existir. La tercer toma en la cual aparece un verbo, en cambio, será tomado como índice de que ya se ha consolidado el inicio del proceso de adquisición. Esto no significa que el verbo comparta todas las características del sistema adulto ni que su adquisición haya finalizado. Todos estos datos aparecen en la Tabla 3.4 (v. p. 4 Anexo).

Concentrémonos primero en las edades en que son incorporados los diversos verbos de pensamiento para después discutir la consolidación de cada uno de ellos.

En cuanto a la incorporación, podemos establecer un primer grupo, de adquisición ciertamente temprana, con *saber* y *olvidarse*. En Flor, *saber* aparece por primera vez en nuestro *corpus* a los 2;08:08, sin embargo tenemos noticias de que ya está presente poco después de los dos años⁴, de

⁴ Su primer registro es a los dos años con dos meses, en la secuencia:
ADULTO: Y esto ¿qué es?

tal suerte que es incorporado antes que *acordarse*. En Elia, estos dos verbos aparecen en la misma toma, a los 2;08:25, primer momento en el cual tenemos registrado algún verbo de pensamiento en nuestra muestra. En Julio, en cambio, tenemos registrado *olvidarse* (3;00:01) antes que *saber* (3;02:23).

En otro rango de edad, posterior a los tres años, encontramos que *acordarse* es otro de los verbos de pensamiento incorporado más o menos de forma temprana, aunque no ocupe el tercer lugar en incorporación en los tres niños. Hasta aquí llegan las coincidencias en los tres niños, pues con los otros verbos las tendencias son individuales.

En Flor, después de *saber* y *olvidarse* aparece *creer*, también antes de los tres años de edad, de forma que estos tres verbos son los primeros en iniciar el proceso de adquisición. En un segundo momento, a los tres años con tres meses aparece *acordarse*, mientras que *equivocarse*, *entender* y *adivinar* son incorporados en una fase tardía, entre los 3;08 y los 4;00 (además, en este periodo aparece *pensar* como recuperación).

Por su parte, en Elia *conocer* ocupa el tercer lugar en incorporación, todavía en una fase temprana —antes de los tres años de edad. Más de seis meses después de la incorporación de ese elemento léxico, alrededor de los tres años con tres meses podemos marcar otra fase en la incorporación de verbos de pensamiento, con el registro de *aprender*, *acordarse* y *estudiar*. Por último, podríamos decir que ya en una fase tardía, posterior a los tres años con ocho meses aparece *creer*, seguido después por las frases lexicalizadas *poner atención* y *se me hace*.

En contraste con las otras dos niñas, Julio muestra un panorama ciertamente tardío en la incorporación de verbos de pensamiento. En cualquier caso, tenemos registrado *acordarse* en la misma toma que *saber*, de suerte que junto con *olvidarse* estos dos elementos son los que marcan el primer momento de la adquisición de verbos de pensamiento. Antes de los tres años y medio aparece el único registro de *cotorrear* y un poco después está registrado *adivinar* como recuperación. Los tres elementos léxicos restantes —*pensar*, *entender* e *irse la onda*— se incorporan ya en una fase tardía, después de los tres años con nueve meses.

En este punto, podemos afirmar que la edad natural de incorporación de verbos de pensamiento en español inicia antes de los tres años con desarrollo temprano de *saber* y *olvidarse*. En los tres niños encontramos posteriormente otros dos momentos en la incorporación: uno entre los tres años con tres meses y los tres años y medio y otro ya cerca de los cuatro años.

Ahora bien, como sabemos a partir de la frecuencia dispar entre los distintos elementos léxicos y como reafirmamos ahora en nuestra Tabla 3.4 (v. p. 4 Anexo), no todos los verbos han sido adquiridos con la misma solidez al final del periodo de tiempo estudiado. En cuanto a *saber*,

Niño: No sapo.

podemos observar que en Flor y Elia vuelve a aparecer en otras dos tomas antes de los tres años, de forma que en estas dos niñas su adquisición se consolida antes de esa edad; en Julio, lo encontramos en otras dos tomas que no pasan los tres meses después del primer registro. Así pues, podemos decir que de cualquier manera, *saber* no sólo es un verbo de pronta incorporación sino que también su proceso de adquisición se consolida rápidamente, manifestado en su recurrente aparición desde etapas tempranas.

En contraste, aunque *olvidarse* es el otro verbo en ser incorporado rápidamente, debe notarse que existe una gran distancia entre el primer registro y los siguientes: en Flor vuelve a aparecer seis meses después de la primer documentación, en Elia más de un año después y en Julio no está registrado en otra toma posterior. Estos lapsos en la documentación bien pueden ser tomados como índice de que al final de la muestra su adquisición no está muy arraigada, a pesar de que es el cuarto verbo en frecuencia y de su temprana documentación.

En cuanto a *acordarse*, vemos que está presente en los tres niños pero que su proceso de adquisición es desigual. Tanto en Flor como en Julio toma cerca de cinco meses su consolidación, mientras que en Elia nunca lo logra. Por otra parte, *creer* muestra tiempos desiguales en las dos niñas que lo producen: en Flor, no sólo se incorpora rápido, sino que se consolida antes de los tres años; en Elia el proceso de consolidación se da al final de la muestra. Conviene señalar, que en cualquiera de los dos casos el proceso de consolidación no toma mucho tiempo —como sucede en *olvidarse*—: una vez que el verbo es incorporado las niñas empiezan a usarlo rápidamente, tres o cuatro meses, con cierta productividad.

Además de *conocer*, con un patrón tardío en Elia, ningún otro verbo tiene un amplio proceso de consolidación. Quizá simplemente se debería señalar por el momento que *poner atención*, aunque nada más está registrado en una sola toma en Elia, se usa de forma relativamente productiva.

Todos los datos anteriores nos conducen a lo siguiente. Primero, reiterar que los verbos de pensamiento inician su desarrollo e incluso algunos de ellos se consolidan antes de los tres años de edad. Luego, debemos señalar que, de forma general, hemos atestiguado una coincidencia entre verbos que inician pronto su proceso de adquisición y verbos que al final tendrán una alta frecuencia, sin que esto sugiera una relación causal. Por otra parte, el caso de *olvidarse* nos alerta sobre el hecho de que un verbo de pensamiento se incorpore al vocabulario infantil temprano no significa que en el desarrollo posterior también tenga un pronto arraigo. Además, vemos que *creer* muestra un patrón similar en las dos niñas, aunque en tiempos enteramente distintos; de esta forma, el verbo se puede incorporar desde muy temprana edad o en una fase tardía, pero rápidamente se consolida su adquisición.

Finalmente, aunque a lo largo de todos los siguientes capítulos iremos detallando diversos aspectos sintácticos y semánticos del proceso de adquisición de verbos de pensamiento y ahondaremos en las causas de los patrones encontrados, sí debemos dejar en claro desde este momento que el panorama que hemos observado en este apartado no parece ajustarse a ninguna lógica de desarrollo cognoscitivo. Por el contrario, los diferentes esquemas de consolidación parecen más bien responder a distintos patrones de uso: asistimos entonces a la forma en que los niños aprenden a usar los verbos de pensamiento.

3.4 Discusión

Hasta el momento hemos abordado lo siguiente: *i)* a los cuatro años de edad los niños han usado quince verbos de pensamiento, aunque ningún niño produce más de diez; *ii)* además de elementos como *saber*, encontramos frases lexicalizadas: *irse la onda* y *poner atención*; *iii)* existe una gran diferencia en la frecuencia de uso de los verbos: *saber* sobresale notablemente, en un segundo grupo aparecen *creer*, *acordarse* y *olvidarse*, mientras que los demás tienen una frecuencia sumamente baja. La frecuencia de producciones coincide en gran medida con la edad de adquisición, pues estos cuatro verbos son de los que se incorporan primero y los que, posteriormente, tienen un desarrollo más sólido. Evidentemente, en tanto que se incorporan primero existen más posibilidades de que los encontremos posteriormente. Sin embargo, desde este momento podemos sugerir, con base en los datos, que aquellos verbos que tendrán alta frecuencia se incorporan a corta edad y tienen un desarrollo relativamente robusto desde las primeras etapas de la adquisición.

Lo anterior coincide parcialmente con los datos que presentan Shatz, Wellman y Silber (1983). En su caso, *know* es el verbo más frecuente y uno de los dos primeros en ser adquiridos, antes de los dos años y medio. El otro verbo que se adquiere desde temprana edad es *forget* y ocupa el tercer lugar en frecuencia. *Think* es el segundo verbo en número de producciones y se adquiere en tercer lugar, después de los dos años y medio. Por su parte, Furrow *et al.* (1992), presentan datos poco desglosados pero parecen confirmar nuestra hipótesis: *think* y *know* se adquieren a edad temprana y son los más frecuentes. Si bien ni los datos globales de estos estudios ni los nuestros son concluyentes, sí marcan al menos una tendencia en la dirección señalada: los verbos que se adquieren antes tienden a ser los más frecuentes.

Vemos pues, cuáles son los verbos que se adquieren con mayor facilidad, por ser incorporados primero y más sólidamente, y cuáles aparentemente resultan más conflictivos para los niños. Las coincidencias con el inglés nos podrían hacer pensar que existen eventos más fáciles de

aprehender e, incluso, que existe una propensión cognoscitiva hacia ellos. En especial la coincidencia de *saber* y *know*, más frecuente en todos los casos, podría sugerir que se adquieren primero y más fácilmente verbos generales sobre verbos específicos.

No obstante lo anterior, sabemos que en el ámbito de las relaciones espaciales se han aportado datos suficientes para poner en duda la hipótesis de que se adquieren primero verbos generales sobre verbos específicos. Por otra parte, la comparación superficial que acabamos de hacer ignora la especificidad de cada lengua. Además, debemos investigar con mayor profundidad el tipo de eventos a los que refiere cada verbo ya sea en inglés o, como nos concierne, en español. Como se verá adelante, hay buenas razones, estrictamente lingüísticas, para que *saber* se incorpore desde temprano y con muchas producciones. Finalmente, la frecuencia por sí misma no nos sirve para explicar la adquisición de verbos de pensamiento, más bien puede ser un epifenómeno que encubre otras causas.

Para esclarecer el panorama debemos realizar un análisis más profundo. Una vez discutido el inventario léxico, debemos adentrarnos al contexto sintáctico en el que aparecen estos verbos, pues como bien han señalado Hill, Collins y Lewis (1997:74-75), es muy probable que las diferencias sintácticas entre los verbos de pensamiento afecten su comprensión. Esto nos permitirá estudiar, también, si existe un tipo de construcción que facilite la adquisición de los verbos de pensamiento. Por lo tanto, en el siguiente capítulo responderemos a nuestra segunda pregunta de investigación.

CAPÍTULO 4. LAS CONSTRUCCIONES SINTÁCTICAS DE LOS VERBOS EPISTÉMICOS

Parte fundamental del proceso de adquisición de todo verbo corresponde al desarrollo de su sintaxis. La sintaxis asociada a un verbo permite comprender en gran medida su significado y, en este sentido, para entender plenamente la semántica asociada a los verbos de pensamiento debemos atender a su estructura argumental. En lengua adulta y con respecto a verbos de pensamiento, su importancia ha sido puesta plenamente de manifiesto con el análisis que Van Valin y Wilkins (1993) hacen de *forget* y verbos análogos en arremnte; en exploraciones previas sobre la adquisición de este grupo de verbos, se resiente enormemente la falta de atención a este punto.

La propuesta que a este respecto ha sido desarrollada en adquisición del lenguaje corresponde a la antes mencionada hipótesis de las islas verbales. Recordemos que se trata de una hipótesis de base léxica según la cual en las primeras etapas del desarrollo los niños no cuentan con categorías gramaticales abstractas de tipo sujeto u objeto; incluso se cuestiona que los niños posean categorías semánticas del tipo agente, paciente, etc. En lugar de ello, según explica Tomasello (1992) en función de sus datos, los primeros elementos predicativos están asociados a un número restringido de entidades que pueden fungir como sus complementos y, de forma importante, el significado del elemento léxico en cuestión depende en gran medida de tales complementos —y por ello no puede ser disociado de estos. Una de las principales consecuencias teóricas y analíticas de esto es que a partir de un verbo no podemos predecir el desarrollo semántico o sintáctico que tendrá otro y, en efecto, los datos que presenta Tomasello lo comprueban ampliamente. En contraparte, los nuevos usos de un verbo estarán basados en los usos previos. Se trata, pues, de una propuesta que enfatiza la insularidad y el carácter altamente conservador del uso.

Un siguiente paso en el proceso de adquisición sintáctica correspondería a un paulatino proceso de creación de categorías que dependan cada vez menos de elementos léxicos particulares. Debemos recordar que Tomasello y Brooks (Brooks y Tomasello, 1999; Tomasello y Brooks,

1999) proponen que es un proceso de esquematización el que lleva a los niños a crear construcciones más generales. Además, dicen, los niños emplean estas construcciones de forma bastante conservadora, puesto que rara vez aplican un verbo dado a una construcción distinta a la que les es usual. La posición que adoptan en Brooks y Tomasello (1999) y en Tomasello (2003) es muy acorde con la hipótesis de las islas verbales (Tomasello 1992), ya que de hecho la creación de construcciones sería el paso siguiente a las islas verbales a partir de un proceso de abstracción y esquematización (*cf.* Tomasello 2000).

Sin embargo, la vía por la cual se llega a esta etapa sucesiva a la de las islas verbales tiene dos interpretaciones. De acuerdo con la primera se trata de un proceso de esquematización en el sentido de Bybee (2000), según la cual a partir del uso y con base en la esquematización y la analogía los niños empiezan a superponer, por así decirlo, usos particulares hasta crear categorías gramaticales.

Desde otra perspectiva, siguiendo a Goldberg (1995, 1998, 1999), se ha propuesto que los niños, basados en la experiencia, crean construcciones —muy semejantes a los esquemas— que sirven de apoyo en la adquisición de nuevos verbos. Si bien a primera vista se trata de ideas análogas y aparentemente tanto los esquemas como las construcciones parten de la experiencia lingüística, estas últimas han confluído con la noción de prototipos y se les asocia, en cuanto esquema, a la existencia de verbos generadores, especie de universales léxicos¹. Se trata de una generalización que no hace explícitos sus supuestos, pero si uno revisa con cuidado los tipos de construcciones que maneja Goldberg (1998), nos damos cuenta que responde a campos semánticos particulares (transferencia, movimiento no autoagentivo, movimiento por una ruta). De esta forma, si bien tiene un alcance teórico amplio —la adquisición sintáctica en general—, convendría ponerla a prueba en campos semánticos específicos.

La propuesta más conservadora con respecto a la esquematización parece más acorde con la idea de las islas verbales; en cambio, no resulta claro en qué medida sea compatible con el planteamiento de Goldberg. Lo importante aquí es encontrar hasta qué punto nuestros datos validan la hipótesis de las islas verbales y, eventualmente, localizar huellas de procesos de esquematización. Finalmente, debemos cuestionar si en realidad podemos identificar, aunque sea tendencialmente, algo parecido a algún prototipo verbal para este campo semántico.

¹ Existen pues, muchos puntos en común, pero debemos dejar en claro que tienen metas y perspectivas distintas: explicación frente a generación. Lo que claramente no es equivalente es la introducción de la noción de prototipos.

4.1 La estructura argumental de los verbos de pensamiento

En términos generales, es ampliamente reconocido que la semántica del verbo está fuertemente involucrada en la organización de los participantes del evento, de tal forma que “proyecta”, por así decirlo, su propia ESTRUCTURA ARGUMENTAL. Como sabemos, con este término se nombra la estructura sintáctico-semántica que se deriva de la organización de los argumentos verbales, es decir, de aquellos constituyentes que son necesarios para una completa expresión del evento sobre el cual predica el verbo (cf. Van Valin, 2001; Demonte, 1994).

Los papeles temáticos asociados a los verbos de pensamiento son EXPERIMENTANTE y TEMA (cf. Van Valin y LaPolla, 1997). El primero se refiere a un ser animado que experimenta estados internos como ‘pensar’, ‘sentir’ o ‘mirar’ en tanto que el segundo hace referencia a las entidades o eventos percibidos, ya sea intelectual o cognoscitivamente².

Un verbo puede tener más de una estructura argumental, pero en cada caso existirán diferencias semánticas. En unos casos el verbo simplemente acepta, posibilitado en gran medida por su significado léxico, estar en varias construcciones (retomando el término de Goldberg estrictamente para lengua adulta); así por ejemplo, *correr* puede ser un verbo intransitivo o transitivo, dependiendo del tipo de construcción en que aparece: *Juan corre todas las mañanas* vs. *Juan corrió muy bien la carrera*. En otras ocasiones la aparición de más de una estructura argumental se debe a un cambio de valencia (aumento o descenso) gracias a los mecanismos que para ello tiene el español: voz pasiva, construcciones antipasivas (cf. Bogard, 1999), aumento de dativo, etc.

4.1.1 Tipos de estructuras argumentales de los verbos de pensamiento en español

En el caso particular de los verbos de pensamiento, éstos no parecen estar asociados a un tipo de estructura argumental como sucede con otros campos semánticos: los verbos de movimiento autoagentivo son típicamente intransitivos, los verbos de transferencia bitransitivos, etc. Antes bien, existe cierta diversidad de tipos e incluso algunos verbos pueden aparecer en más de uno, como sucede con el par *Creer que Juan vino* y *Creer en Juan*. Para valorar estas diferencias, en este momento resulta pertinente atender sólo los tipos de estructuras argumentales presentes en

² Quizá el papel temático de *tema* esté más asociado a verbos de movimiento. Qué relaciona al tema de un verbo de movimiento con el tema de un verbo de percepción o de cognición no resulta pertinente en esta discusión (cf. Van Valin y LaPolla, 1997). Sin embargo, debo apuntar que hay ciertos autores que han sugerido, quizá no con el mejor análisis semántico, que el campo de la cognición está relacionado con el de la manipulación de objetos (Jäkel, 1995). Datos tipológicos apoyan ese vínculo (Fortescue, 2001).

los verbos adultos que coinciden con las que producen los niños. Esto puede observarse en la Tabla 4.1 (v. p. 7 Anexo).

En primer lugar, tenemos allí una configuración en la cual el experimentante se codifica en el sujeto y el tema en el objeto. Verbos como *saber*, *pensar*, *entender*, y en general la mayoría de los verbos epistémicos presentan esta configuración, que corresponde a la tendencia más general del español y que es también la más común en otras categorías semánticas afines, como verbos de percepción o de representación de estados internos. Algunos de los verbos epistémicos de este grupo pueden aparecer en una plantilla que contiene un pronombre reflexivo y un predicado secundario (4.1), lo cual aporta una lectura que varía entre una especie de atribución cognoscitiva y la pretensión.

- 4.1 a) Héctor se sabe muy billetudo.
b) ¿Tú qué te piensas, eh?
c) Joaquín se cree que nadie lo va a cachar.

Podemos encontrar, además, que algunos verbos (no necesariamente distintos) pueden aparecer con el clítico de origen reflexivo para marcar un mayor grado de afectación con respecto al objeto, con lo cual parece que el proceso de conocimiento es un poco más profundo o más completo, como se puede contrastar en 4.2. Esta función del clítico, cuya cabal naturaleza morfosintáctica no viene al caso discutir aquí, se podría equiparar con la que tiene en el par *Comer una torta / Comerse una torta*.

- 4.2 a) Yo sé / yo aprendí esa canción.
a') Yo me sé / yo me aprendí esa canción.
b) Conoce a toda la gente del edificio.
b') Se conoce a toda la gente del edificio.

En segundo lugar, se encuentran otros verbos, que mantienen el vínculo entre sujeto-experimentante pero toman como argumento interno un complemento introducido por una preposición³. La naturaleza morfosintáctica de los verbos que conforman este grupo es de muy diversa índole: existen verbos que aceptan un complemento prepositivo sin necesidad de ningún soporte morfológico (*pensar*, *creer*, *saber*, *aprender*) y que tienen un sentido especial, diferenciado de sus contrapartes que toman un objeto directo (4.3a y b); y verbos que necesitan un clítico de origen reflexivo, siempre, como en *acordarse*⁴ (4.3c), o para tomar una lectura particular, antipasiva (en el sentido de Bogard, 1999), como *equivocarse* (4.3d) (v. §8.1 y 9.1).

- 4.3 a) El maestro sabe música barroca / sabe de música barroca.
b) Hoy pienso comer temprano / Sólo pienso en comer temprano.

³ Debemos recordar que el nombre de argumento interno se usa aquí como un término descriptivo y sin ningún compromiso con alguna teoría en particular.

⁴ *Acordarse* está quizá a medio camino entre un verbo que acepta un objeto directo como argumento interno y uno que requiere un argumento introducido por una preposición. Sin embargo su argumento no pasa las pruebas típicamente usadas para identificar al objeto directo, además de que en construcciones escindidas emerge la preposición.

- c) No me acordé de qué íbamos a hablar.
- d) Antonio equivocó el rumbo / se equivocó de rumbo.

Un tercer tipo se diferencia claramente de los anteriores: ahora el tema aparece en el sujeto gramatical y el experimentante en el objeto indirecto; verbos como *olvidar* corresponden a este tipo de configuración, en que baja notablemente el grado de control del experimentante (control que podríamos discutir de por sí) (4.4a). Algunos de estos verbos —*olvidar*— también ofrecen construcciones como las del grupo anterior pero que aun en el habla adulta son muy poco frecuentes (4.4b).

- 4.4 a) A Alberto se le olvidó la tarea.
- b) Alberto olvidó la tarea / se olvidó de la tarea.

Un cuarto tipo, finalmente, corresponde a estructuras semánticas o sintácticas causativas con varios subtipos. Primero, una causativa léxica (del tipo *dormir a x*, o entre los verbos de pensamiento el sentido epistémico de *marear* en *Ya lo mareó con tanto rollo*) en donde el sujeto es el agente y el objeto directo el experimentante de un estado que forma parte del significado nuclear del verbo. Un segundo subtipo corresponde a una estructura causativa sintáctica, donde el sujeto es el agente, el objeto directo el tema y el objeto indirecto el experimentante (exactamente como sucede con *recordar*: *Juan le recordó a Pedro que debía traer algo de botana*).

4.1.2 La estructura argumental de los verbos infantiles

Hay que notar que la gama de posibilidades que se acaba de describir no se documenta con igual diversidad en las producciones de los niños, como se puede observar en la Tabla 4.2 (v. p. 7 Anexo).

Varios puntos merecen ser objeto de atención en estos datos. En primer lugar, debemos resaltar que cada verbo está asociado a un tipo de estructura argumental; es decir, aunque el español tenga entre sus posibilidades que algunos verbos se presenten en más de un tipo de estructura argumental, los niños tienen una posición un poco más restringida.

Adviértase además, que no todos los verbos infantiles han expandido su estructura argumental de manera completa en el periodo estudiado. Así, los verbos *entender*, *adivinar* y *aprender* no presentan más que un argumento experimentante y no actualizan explícitamente el argumento tema. Por ello no han sido incluidos como miembros plenos del Tipo I (donde deberían estar si consideramos sus posibilidades de construcción en la lengua adulta) sino que aparecen en el Tipo I', con lo cual se sugiere justamente que sólo cuentan con experimentante-sujeto. Puesto que en los datos de los niños nunca aparecen con el argumento interno explícito, no tenemos

prueba formal alguna de que para los niños estos verbos tengan una estructura semántico-sintáctica transitiva.

En lo que respecta a *cotorrear*, aunque en lengua adulta tenga una estructura causativa léxica, el niño no lo emplea de esta forma. Finalmente, en cuanto a la frase *irse la onda*, no sabemos hasta qué punto son productivas en los niños y, además, me parece preferible no caer en la tentación de analizarlas como si tuvieran una estructura interna pues, de hecho, no es así y funcionan como una sola unidad. Por esto último, *poner atención* aparece como un miembro del Tipo 1', pues codifica sólo al experimentante.

No obstante estos casos, es de notar que la mayor parte de los verbos epistémicos infantiles corresponde al esquema argumental Tipo 1 (cinco más otros tres del Tipo 1'); de suerte que a este nivel de esquematización en el análisis los verbos infantiles manifiestan su coincidencia con los patrones más generales del español para los verbos de estados internos en general y de cognición en particular.

Junto con ello, podemos observar que no sólo es el Tipo 1 el que atrae a más verbos, sino que, si consideramos la frecuencia por muestra, la preferencia por este tipo de estructura argumental se hace aun más patente (85% sólo el Tipo 1 y 87% si le agregamos en Tipo 1'). Podríamos afirmar así, que, de los cuatro tipos, éste es el típico de los verbos de pensamiento. Esta alta frecuencia se debe en parte a que *saber*, que es el verbo más producido, presenta este tipo de estructura argumental. Con ello se podría ver a *saber* como un verbo generador que promueve la adquisición de otros elementos verbales y se podría sugerir, quizá, que en la adquisición temprana de verbos de pensamiento los niños presentan evidencia a favor de un tipo de construcción sobre los otros y, en ese sentido, quizá avalar una posición como la que Goldberg (1998) tiene a este respecto: aquellos verbos que se ajustan a la construcción prototípica de un campo semántico se adquirirán con una frecuencia mucho mayor que aquellos que no se ajustan, además de que expandirían su estructura argumental con el impulso de ese verbo; de tal suerte que un elemento léxico en particular —en este caso *saber*— se convertiría en un elemento generador para el resto del campo semántico.

Esta mirada, me parece, no deja de ser un tanto superficial: es resultado de un análisis esquemático que privilegia lo general sobre lo particular; la generalidad emerge al dejar de lado los distintos esquemas sintácticos en que puede ser realizada una estructura argumental dada. Así, aunque tenemos conocimiento de que tanto *saber* como *creer* toman un objeto directo que expone al argumento tema, lo que aún no sabemos es si la realización de éste es en realidad igualmente general o radicalmente distinta para cada verbo. Por ello, para tener una mirada más fina y comprobar si realmente tenemos evidencia de la existencia de construcciones a la

Goldberg en la adquisición temprana de verbos de pensamiento, debemos analizar en detalle si esta aparente afinidad de esquema argumental se mantiene cuando nos preguntamos cómo se caracterizan los diversos verbos en dos sentidos: primero en el grado de explicitud de sus argumentos y después en términos de cuáles son los exponentes que los manifiestan.

4.2 La explicitud de los argumentos verbales

Analicemos ahora en qué medida los niños hacen explícitos los argumentos de los verbos de pensamiento para ver si, en este nivel, seguimos encontrando patrones generales o si, más bien, encontramos especificidades asociadas a cada verbo.

A este respecto considérese la Tabla 4.3 (v. p. 8 Anexo) que expone los datos para cada tipo de argumento. Para el análisis de los datos y la organización de esta tabla he debido tomar ciertas medidas que a continuación expongo.

Primero, para considerar que un argumento se manifiesta explícitamente he tomado las siguientes decisiones. En cuanto a los sujetos, considero que son realizados explícitamente cuando los expone un pronombre de cualquier tipo, una frase nominal o una oración subordinada; aunque en casi todos los casos la flexión verbal denote la persona y número del sujeto en cuestión, su presencia exclusiva no se ha considerado como una marca de sujeto explícito. En cuanto al objeto, el criterio es el mismo: se ha considerado explícito cuando lo expone una marca formal: un pronombre, una frase nominal o prepositiva o una oración subordinada.

En el caso de verbos como *olvidarse*, que obligatoriamente manifiesta al experimentante en la forma del clítico de dativo, me enfrento a la posibilidad de que este clítico no esté analizado y, pese a su presencia en el total de los casos, estuviéramos en una situación semejante a la de la marca de flexión. Esto nos llevaría a pensar que el verbo explicita su experimentante únicamente en cuando aparezca una expansión pronominal tónica o nominal (*se me/le olvidó a mí/a Juan*). Para no ahondar en esta discusión, que por cierto no podríamos resolver en este momento, en la Tabla 4.3 (v. p. 8 Anexo) el contraste para el objeto indirecto-experimentante se establece entre pronombre átono y expansión tónica o frase nominal.

En segundo lugar, he tomado como ejes de la organización de dicha tabla (4.3) a la vez el papel temático y la posición sintáctica respectiva, y no uno solo de estos criterios pues ambos factores pueden estar involucrados en la exposición explícita del argumento respectivo.

Así, los sujetos experimentantes corresponden a los esquemas argumentales Tipo 1, Tipo 1' y Tipo 2 arriba mencionados. El sujeto tema, en cambio, corresponde al Tipo 3. Como ya podemos

suponer, no tenemos esquemas con un sujeto causante, pues no he incluido en este análisis a *cotorrear*. Por otra parte, el objeto directo-tema corresponde únicamente a los verbos con una estructura argumental Tipo 1, en tanto que el oblicuo-tema a los que tienen una estructura argumental Tipo 2. Finalmente, el objeto indirecto-experimentante corresponde al Tipo 3.

Con base en esos datos podemos decir que el sujeto experimentante tiene mayor propensión a no ser realizado que un sujeto tema; en tanto que el argumento interno (sea objeto directo u oblicuo) presenta porcentajes similares⁵. No deja de ser extraño que de hecho cuando el sujeto codifica al tema sea el más producido. Sin embargo, los patrones relativamente generales mostrados en la Tabla 4.3 (v. p. 8 Anexo) enmascaran, en verdad, notables diferencias de verbo a verbo.

En primer lugar, en *saber* (Tabla 4.4; v. p. 8 Anexo) buena parte de los argumentos, tanto sujeto como objeto no son realizados explícitamente⁶. Construcciones típicas de *saber* serían las de los ejemplos de 4.5 y 4.6.

- 4.5 Julio (3;05;15)
ADULTO: ¿Dónde está el gato, dónde está el gato?
NIÑO: No sé.
ADULTO: Aquí. (señala un dibujo)

- 4.6 Elia (3;11:17)
ADULTO: ¿A dónde va/a ir tu papá, Elia?
NIÑA: No sé.
ADULTO: ¿A dónde va/a salir?

Dada la alta frecuencia de *saber*, la no explicitud de sus argumentos podría sesgar en gran medida algunos valores de la tabla general (Tabla 4.3; v. p. 8 Anexo). Nótese que en buena medida los tres niños presentan porcentajes similares, de forma que se trata de una tendencia general del verbo.

En contraparte, el comportamiento de *creer* es mucho menos homogéneo en las dos niñas que lo producen (Tabla 4.5; v. p. 8 Anexo). Resulta interesante que en una niña el 65% de los sujetos sean explícitos mientras que en otra el total aparezcan realizados formalmente⁷.

- 4.7 Flor (3;04:08)
NIÑA: Yo creo que ya llegó la luz.
ADULTO: No.

⁵ Sobra decir que es completamente predecible que exista una tendencia favorable a que el sujeto no sea realizado explícitamente puesto que el español es una lengua de sujeto opcional. No se trata pues de una característica exclusiva de los niños sino de todo la lengua y podríamos decir que lo marcado es la presencia de un sujeto explícito. Lo interesante aquí es que en algunos verbos sí aparece y en otros no. En contraste, la presencia del argumento interno es necesaria para que consideremos que el verbo tiene una valencia distinta a la del sujeto.

⁶ Muy probablemente las razones por las cuales no es explícito el sujeto son distintas de por qué no lo hace el objeto, pero no nos detengamos en este punto.

⁷ Además, resulta de gran interés que en esta niña la primera persona de *creer* aparezca con pronombre en el 77% de los casos, y que de los dos años ocho meses, edad a la que se incorpora este verbo, hasta los tres años con cinco meses la única forma como se construye la primera persona sea un pronombre. Junto con la presencia general del argumento interno explícito, contamos con fuerte indicador de que la niña aprende primero la secuencia "yo creo que", sobre la cual construye los otros usos.

Pero de mayor interés quizá es el hecho de que en *creer* la mayoría de los objetos aparezcan explícitamente (como en 4.7), con lo cual tenemos un fuerte contraste en comparación con *saber*.

Con *acordarse*, nuevamente, casi todos los casos carecen de un sujeto explícito (Tabla 4.6; v. p. 8 Anexo). Aunque en este momento no nos estemos adentrando en las razones de los patrones observados, quizá convenga apuntar que con este verbo en particular, esto se debe a que en la conjugación del verbo aparece necesariamente un clítico correferente del sujeto, que constituye, de alguna manera, una marca formal de éste⁸.

- 4.8 Julio (3;07:24)
(El niño manipula unas piezas)
NIÑO: Se saca y se saca.
¿Ya **te/acordaste?** ¿sí?
ADULTO: No, no me/acordaba.

A esta interpretación nos induce un único caso en que tenemos un pronombre sujeto y en contraste no encontramos el clítico:

- 4.9 Julio (3;04:11)
ADULTO1: ¿Cómo se llama?
NIÑO: Jul.
ADULTO2: ¿Ya te acordaste cómo?
ADULTO3: Hola cuñado.
NIÑO: Tú **cordaste**.
Yo me subí a la a, a, a las motos.
ADULTO1: ¿Cuáles motos?

Por lo que respecta al oblicuo con que puede construirse este verbo, olvidémonos del único dato de Elia, que incluimos sólo como curiosidad en 4.10, pues al ser uno solo puede ser en gran medida azaroso y sesga, ciertamente, los datos de los otros dos niños.

- 4.10 Elia (3;04:28)
(Juegan con una muñeca cuyo nombre es Pilar)
NIÑA: Yo soy Pilar.
(Elia pone una mano en su hombro refiriéndose a ella)
NIÑA: ¿No **te acuerdas de** mi nombre?, es Pilar.

Por lo que toca a la expresión del objeto tema, que se manifiesta en 4.11, nuevamente observamos diferencias individuales entre Flor y Julio que forman casi una imagen especular: fundamentalmente ausente en Julio, y ampliamente presente en Flor.

- 4.11 Flor (3;05:21)
(Los papás platican y no le ponen atención a la niña, pero ella interrumpe)
ADULTO1: Pues sí pero yo pensé que tú habías ido al super iba, chance ocurrir.
ADULTO2: No no, no no, chance ocurrir nanai, chance ocurrir usted...
NIÑA: Mamá **te acuerdas que** un día dijistes no ab...
(La mamá no hace caso ni deja terminar a la niña)

⁸ No sería descabellado sugerir que el niño interpreta el clítico que forma parte de la conjugación del verbo como marca de persona, por lo cual el pronombre personal resulta redundante.

ADULTO2: Prepárate un postre, ¿no?

Por último, en la Tabla 4.7 (v. p. 8 Anexo) aparecen los datos de *olvidarse*. Estos son ciertamente extraños pues no existe un patrón general en la expresión del sujeto (tema): en buena parte de los casos encontramos el verbo sin sujeto explícito, como se aprecia en 4.12, con un ejemplo de Elia, que siempre ofrece este tipo de construcción sin sujeto.

- 4.12 Elia (2;08:25)
(La niña canta una canción y de pronto se detiene)
ADULTO: No, pero cántala.
(Canta, sonríe y pega en el piso con la mano).
NIÑA: Ya se me **olvidó**.
ADULTO: ¿Ya?
NIÑA: Ya.

Flor y Julio, en cambio suelen ofrecerlo en forma explícita: con una frase nominal (4.13) o una oración completiva en infinitivo (4.14)⁹.

- 4.13 Flor (3;02:00)
(La niña juega con su muñeca, luego sale de la habitación donde estaba)
NIÑA: Ay! se nos **olvidó** la leche de mi/hija.
(regresa de nuevo a la habitación)
ADULTO: ¿Y dónde la tiene señora?

- 4.14 Flor (3;05:05)
(Platican sobre una experiencia anterior)
ADULTO: Un día T. vino a tu casa y ¿qué pasó?
NIÑA: Y se te **olvidó** darle ese tóper, vamos.

Sin embargo, en términos de un perfil general, los datos de explicitación del sujeto de *olvidar* se comportan como datos aleatorios. En tanto que la explicitación del dativo experimentante, a partir de un clítico átono, es la solución general en todos los niños.

Todos estos datos, en su conjunto, nos conducen a pensar que la generalidad a nivel de construcciones antes sugerida no es sino un espejismo producto de un análisis esquemático. En una mirada más fina como la presentada en esta sección, las producciones infantiles muestran más bien una gran insularidad, una especificidad asociada a cada *item* verbal, ya sea en el contraste entre elementos léxicos o en la comparación entre niños. Así pues, al menos en este nivel la descripción más adecuada de los datos parece ser en términos de una hipótesis lexicalista y no de una que proclame la existencia de construcciones generales, con lo cual se apoya la teoría islas verbales de Tomasello.

⁹ Conviene apuntar de forma somera que existe una buena razón para que esto sea así: en ambos casos se introduce el sujeto-tema al discurso.

4.3 Realizaciones de la estructura argumental

Ya vimos que conforme nos alejamos de una mirada superficial y atendemos otros aspectos de la estructura argumental, como la expresión de los argumentos, emerge un panorama que poco tiene que ver con construcciones generales y parece ser, en su lugar, específico de cada verbo.

Si la estructura argumental de los verbos de pensamiento respondiese a un esquema cognoscitivo básico o, incluso, a un patrón de experiencia general que se proyectara directamente a la cognición, entonces esperaríamos que los exponentes del sujeto o del argumento interno fueran similares —en la medida en que responderían al mismo marco (*frame*) básico. Veamos qué pasa.

4.3.1 El sujeto

Concentrémonos primero en el sujeto-experimentante. Antes de conocer los datos, uno podría esperar cierta preferencia por un tipo de persona gramatical, y que ésta fuera general a todos los verbos. Podríamos pensar que la primera persona singular fuera más básica pues en esos casos el niño predica sobre sí mismo, sobre sus propios estados y procesos mentales.

Cuando vemos los datos de los primeros verbos en nuestra Tabla 4.8 (v. p. 9 Anexo), parecería que realmente esto es así. En cuanto a *saber*, los tres niños muestran una clara preferencia por la primera persona del singular; en *creer*, esto mismo sucede con las dos niñas (recordemos que Julio no produce este verbo); y en *conocer*, aunque se trata de una tendencia en sólo una niña, Elia, también es así.

Sin embargo, si seguimos avanzando en la tabla, notaremos que sorprendentemente no pocos verbos (cuatro) están asociados más bien a la segunda persona. En lo que respecta a *acordarse*, verbo que producen los tres niños, no se trata de una preferencia absoluta, pero sí abrumadora. Por su parte, aunque *poner atención* lo produzca una sola niña, no parece casual que todas se ofrezcan en segunda persona: tres en singular y dos en plural.

Por lo que toca a los verbos de frecuencia menor a tres, no podemos decir que tengan realmente una preferencia por tal o cual persona. Sin embargo, resulta interesante que no todos estén asociados a la primera persona.

A partir de lo anterior podemos hacer las siguientes afirmaciones. En primer lugar, y conforme a lo que plantea la hipótesis de las islas verbales, los verbos de pensamiento parecen tener poca libertad combinatoria en lo que al sujeto gramatical respecta. En segundo lugar, los verbos de mayor frecuencia muestran una clara preferencia por un tipo de persona gramatical (*creer*, *saber*, *pensar*, por la primera; *acordarse*, *entender*, *poner atención*, por la segunda); en particular, aún cuando *saber* cubra un rango de cinco personas —únicamente falta la tercera persona plural—

los niños se inclinan por hablar de sus propios estados mentales en tres cuartas partes de las ocasiones en que producen el verbo. Así, debemos considerar que aunque disponer de más datos de un verbo ofrece más posibilidades de que se exprese un mayor número de personas gramaticales, con *saber* constatamos que un aumento en la frecuencia no se traduce en la eliminación de una tendencia favorable a la asociación con una persona.

4.3.2 El argumento interno

Abordemos ahora los exponentes con que se realiza el argumento interno, que como ya sabemos, codifica al tema. En este punto de la exposición no podemos sino esperar que también en su expresión exista una gran especificidad de verbo a verbo, y tal como se puede apreciar en la Tabla 4.9 (v. p. 9 Anexo) eso es exactamente lo que sucede.

Nuevamente *saber* es el verbo que presenta el rango más amplio de tipos de exponentes en comparación con todos los demás. Ahora bien, a diferencia de lo que sucedía en el sujeto, en esta ocasión no existe una tendencia muy acusada por algún tipo particular de complementación. En los demás verbos, en cambio, el repertorio es sumamente limitado: *acordarse* tres tipos de complemento, *creer* dos y en todos los demás sólo uno. En verbos de baja frecuencia simplemente el número de ocurrencias no permite más de un complemento, sin embargo debe llamarnos la atención que *acordarse*, *creer* e incluso *conocer* presenten esta configuración insular, pues el español permite un rango mayor de tipos de complemento.

Regresando a *saber*, más allá de la productividad de cada argumento, debemos hacer notar que el amplio rango incluye complementos tipo nominales y complementos oracionales. En cuanto a los primeros, tenemos pronombres (4.15), que ocupan el porcentaje mayor de todos los tipos de complemento, 38% en promedio, y frases nominales (4.16).

4.15 Elia (3;08:16)

(La niña y el adulto están buscando un cuento)

NIÑA: Ven, ven, vamos a buscar éste si **te lo sabes**.

ADULTO: No yo no lo sé, pues son tuyos, yo no los he leído.

4.16 Julio (3;10:09)

(Juegan con unos cubos y le piden al niño que diga, en inglés, de qué color es el cubo)

ADULTO: ¿De qué color es?

Dime qué color es.

NIÑO: (Da un cubo rojo al adulto)

Yo no sé inglés.

ADULTO: En inglés dime

Nótese que en los niños un complemento nominal no necesariamente tiene una entidad como referencia, sino que puede aludir a todo un evento, como sucede en 4.16. En cuanto a los complementos propiamente oracionales, encontramos una oración articulada directamente por un

infinitivo (4.17); una interrogación indirecta parcial introducida por un pronombre o un adverbio interrogativo (4.18) o por una conjunción subordinante (4.19). Advértase que la conjunción subordinante *que*, que ha concentrado la atención de los estudios previos, representa apenas el 1% de todos los complementos —y menos del 0.5% con respecto a la frecuencia total.

4.17 Flor (2;08:08)

ADULTO1: Te limpias tú o te limpio yo.

ADULTO1: ¿Tú?

NIÑA: Que yo me, **yo me sé limpiar**.

ADULTO2: Mm, bravo, ahora le jalas al baño; ya.

NIÑA: A, mi tena. (mi tina)

4.18 Flor (3;03:12)

NIÑA: Vamos a esconder a José. (Un muñeco)

¿Sabes a quién voy a esconde:r?

4.19 Flor (3;08:09)

NIÑA: Y yei yei papá y ellas me dijeron ay por poco te asustó.

ADULTO: No, tú dijiste ay tata cómo te asusto.

NIÑA: No **sabía que** se iba a caer para el otro lado bluberry...

En contraparte, frente a esta diversidad, el uso de *creer* tiene una preferencia casi exclusiva por un complemento oracional introducido por la conjunción *que* (4.20), mientras que aparece en mucho menor medida el pronombre *qué* (4.21), en una posición preverbal.

4.20 Flor (3;04:08)

NIÑA: Yo **creo que** ya llegó la luz.

ADULTO: No.

4.21 Elia (3;11:17)

(Los adultos hablan entre ellos y la niña introduce un nuevo tema)

Niña: Yo juí a tu casa, y ¿qué **crees?**, que yo jugué a las escaleras...

Es necesario señalar que las dos ocasiones en que encontramos este pronombre se trata de una interrogación en la secuencia “¿qué crees?”. No es, pues, un pronombre interrogativo que introduzca una oración, del tipo *No creí qué habías comido*. Esto nos hace pensar que se trata de una secuencia prefabricada y que tiene un uso muy particular (cf. 6.2).

Ciertamente el contraste entre *saber* y *creer* es el que más llama la atención, pues ambos verbos son frecuentes (no en la misma proporción, ciertamente) y muestran patrones de complementación muy distintos.

En cuanto a *acordarse*, encontramos que las frases nominales son introducidas por la preposición *de* (4.22), en tanto que los complementos oracionales están articulados casi siempre por la conjunción *que* (4.23). Además, en dos ocasiones uno de los niños simplemente adjunta la oración completiva al verbo, sin ningún elemento que los articule (4.24).

4.22 Elia (3;04:28)

(Juegan con una muñeca cuyo nombre es Pilar)

NIÑA: Yo soy Pilar.

(Elia pone una mano en su hombro refiriéndose a ella).

NIÑA: ¿No te **acuerdas de** mi nombre?, es Pilar.

- 4.23 Flor (3;05:21)
 (Los papás platican y no le ponen atención a la niña, pero ella interrumpe)
 ADULTO1: Pues sí pero yo pensé que tú habías ido al super iba, chance ocurrir.
 ADULTO2: No no, no no, chance ocurrir nanai, chance ocurrir usted...
 NIÑA: Mamá **te acuerdas que** un día dijistes no ab...
 (La mamá no hace caso ni deja terminar a la niña)
 ADULTO2: Prepárate un postre ¿no?
- 4.24 Julio (3;02:23)
 ADULTO: Ahí/está Julián, va/a montar a caballo.
 Aquí, ¿qué/es? la mamá.
 NIÑO: Vamos a comer.
 ¿**Te/acuerdas** [Ø] t/enseñé a caballo papa ezo?
 ADULTO: Sí me/acuerdo.

Debemos apuntar que en los niños nunca encontramos la alternancia *de que/que*, lo cual si sucede en el habla adulta. Por otra parte, específicamente los casos de yuxtaposición pueden ser índice de cómo los niños ya expresan las relaciones semánticas propias del verbo ('acordarse' con respecto a un evento) e incluso ponen el complemento, pero sin marcar apropiadamente la relación sintáctica, al menos desde el punto de vista de la lengua meta.

En cuanto a los demás verbos, sobra decir que no podemos hablar de tendencias generales. En todo caso en *conocer* podemos decir que en una niña existe una tendencia individual exclusiva por el pronombre de objeto.

Así pues, en lo que respecta al argumento interno, y con base en todos los datos anteriores, comprobamos cabalmente la existencia de una gran especificidad léxica, justamente el tipo de sesgos de construcción y de combinatoria verbal que hicieron a Tomasello acuñar la hipótesis de las islas verbales.

Como producto de esta insularidad tenemos entonces que cada verbo muestra patrones muy particulares, que no pueden ser explicados cabalmente por medio de un esquema generador sino deben ser tratados como específicos de cada verbo. En este sentido, no podríamos asegurar que los niños ya poseen una estructura argumental (en cuanto al argumento interno se refiere) de tipo adulto y que sea general para todos los verbos; incluso, podríamos poner en duda que para cada verbo en particular exista un esquema abstracto de representación que incluya algo así como la "subcategorización" de un argumento interno. Es decir, aun cuando en *creer* el 83% de las producciones tienen complemento *que*, no podemos estar seguros que las secuencias "ORACIÓN - creo", "¿qué crees?" y "yo creo que..." sean producto de un mismo esquema argumental subyacente. Por el contrario bien podría ser que se trate simplemente de formas particulares de un mismo verbo pero asociadas a cadenas sintácticas propias y sin relación entre ellas. Hasta aquí llegan nuestros datos, sin embargo, siguiendo la propuesta de esquematización más moderada de Tomasello (§1.3.1), uno podría pensar que a partir de esta configuración y en

etapas posteriores los niños irán creando abstracciones que puedan incluir construcciones más generales del tipo, [Verbo de pensamiento] + *que* o [Verbo de pensamiento] + [interrogación parcial]. Todo lo anterior, quisiera insistir, sería una consecuencia natural de un modelo lexicalista basado en el uso.

4.4 Consideraciones finales

Hemos visto en diferentes niveles del análisis regularidades parciales: el predominio, por tipo y muestra, de una estructura argumental que expresa el experimentante en el sujeto y el tema en el objeto directo, el predominio de la primera persona singular y preeminencia de *saber* por ser el verbo más frecuente.

La interpretación que se puede hacer de los datos, y la explicación con alcance teórico que de ella se derive, puede variar en momentos sucesivos de nuestro análisis, dependiendo en gran medida de qué tanto profundicemos y contemplemos nuevos detalles. Al principio parecía que nuestros datos apuntaban a la existencia de una construcción, si no básica, al menos típica de los verbos de pensamiento. En ella quizá *saber*, justamente por su frecuencia, serviría como una especie de modelo para la adquisición de otros elementos léxicos, es decir ocuparía una posición central prototípica de nuestro campo semántico.

En cuanto analizamos con más detalle los datos, nos damos cuenta que se trataba de un espejismo producto de una mirada superficial. El estado de la sintaxis asociada a los verbos de pensamiento apoya fuertemente la hipótesis de las islas verbales y, a lo más, un proceso moderado de esquematización; en cambio, no hay evidencia de la existencia de construcciones en el sentido de Goldberg.

Por ello, a cada elemento léxico encontraríamos asociado un tipo de secuencia o un conjunto de secuencias que indiquen relaciones semánticas particulares. Incluso cuando varios verbos comparten el mismo tipo de complemento y con funciones más o menos parecidas (piénsese en *creer que* y *pensar que*), al grado de esquematización del complemento puede variar en uno y otro verbo.

Por último, en algunos casos, como en *acordarse*, tenemos evidencia de que los niños ya empiezan a introducir un complemento pero por yuxtaposición y sin usar los marcadores sintácticos adecuados, en ese caso la conjunción subordinante *que*. Se podría sugerir entonces que la adquisición de los complementos verbales, tanto su explicitación como el uso adecuado del tipo de complemento, es un proceso paulatino producto de la experiencia lingüística. Un punto a favor de ello, al cual no le hemos prestado atención pero que conviene señalar, sería que

a pesar de su frecuencia, *saber* tiene una proporción ciertamente baja de explicitación del argumento en comparación con *creer*. De acuerdo con una hipótesis que pone de relieve la experiencia (como lo es la de Tomasello, en especial en lo referente a considerar el lenguaje como una herramienta cultural) uno podría decir que dada la relativa diversidad de tipos de complemento en *saber* frente a *creer*, los niños se tardan más en crear esquemas. En cierto sentido la fuerte insularidad de este último verbo tiene el efecto de una rápida adquisición del esquema; por el contrario, y siguiendo nuevamente la metáfora de las islas, en *saber* tardan más en unirse las islas para formar el archipiélago que es el esquema.

CAPÍTULO 5. ESQUEMAS ENUNCIATIVOS Y DIALÓGICOS

Hemos visto, al analizar las construcciones sintácticas en que ocurren los verbos de pensamiento, que éstas se ajustan a la hipótesis de las islas verbales por cuanto los diversos verbos tienden a presentarse en construcciones particulares. Estos sesgos en sus posibilidades de construcción sintáctica se han manifestado en el tipo de exponentes de sus argumentos y particularmente en la tendencia de diversos verbos a vincularse con ciertas formas personales, pero también se han manifestado en el rango desigual de explicitación de los argumentos en los verbos. Con ello, hemos constatado la pertinencia de entender el proceso de adquisición de los verbos epistémicos como la incorporación de construcciones particulares y no como resultado de un principio general de ningún tipo.

Sin embargo, más allá de esta insularidad sintáctica, que se manifiesta en la especificidad de las construcciones sintácticas de los verbos, hemos detectado la posibilidad de una especificidad a la que la bibliografía no se refiere. A saber, el hecho de que diferentes verbos puedan ocurrir en formas enunciativas específicas, por ejemplo, en preguntas, en aserciones afirmativas o en aserciones negativas, y que la selección de estas formas de enunciado parecen tener una motivación interlocutiva.

Junto con esto, hemos constatado que las construcciones con verbos epistémicos muestran un amplio número de ellas —con algunos verbos las de mayor frecuencia (*cf. supra*. Tabla 4.3, p. 6 Anexo)— que no exponen explícitamente las posibilidades de construcción del verbo y parecen tener un fuerte anclaje discursivo: en ese sentido, aun cuando no se hace explícito un argumento verbal, es posible recuperarlo nocionalmente en el contexto. En efecto, desde una perspectiva interlocutiva, los enunciados contruidos con verbos epistémicos suelen tener vínculos dialógicos estrechos con los enunciados antecedentes de los interlocutores infantiles e incluso vincularse con los propios enunciados infantiles antecedentes.

Así pues, convendría ir más allá de la sintaxis e investigar si son el diálogo y el espacio interlocutivo lo que sustenta su construcción argumental y ver en qué medida la ausencia de los

argumentos de estas construcciones puede recibir una explicación contextual. Podemos preguntar también si la forma de los enunciados que se construyen con los verbos epistémicos —preguntas o aserciones— responde a la posición que ocupan en el curso de la interlocución.

Estos aspectos de los verbos de pensamiento, los esquemas enunciativos y dialógicos en que ocurren y la posible motivación contextual de la explicitación de sus argumentos, serán objeto del análisis en este capítulo. Teniendo en el horizonte la posibilidad de que las llamadas islas verbales, concebidas fundamentalmente en términos sintácticos, puedan ir más allá de la sintaxis y se manifiesten también a nivel discursivo, acaso podemos encontrar un especie de islas verbales en el plano de la enunciación.

Para construir una respuesta a esta cuestión, así sea tentativa, vamos a analizar a continuación: *i*) en qué tipo de enunciados encontramos los verbos de pensamiento, *ii*) qué posición dialógica ocupan y *iii*) qué vínculos contextuales establecen. Indagaremos, primero el tipo de enunciado en que ocurren los verbos objeto de este estudio, posteriormente su posición interlocutiva y finalmente las evidencias y efectos de su dependencia dialógica, fundamentalmente en términos de la explicitación de sus argumentos.

5.1. La forma del enunciado

Por forma del enunciado entiendo el contraste que corresponde a enunciados que exponen una aserción, afirmativa o negativa, o manifiestan una pregunta o realizan un mandato. Prefiero hablar de forma del enunciado y no de tipo de oración por dos motivos. Primero, porque se trata de una modalización de todo el enunciado y no de un operador que recaiga en un nivel morfosintáctico de la oración (*cf.* García Fajardo, 1997). En segundo lugar, porque la forma del enunciado puede tener correlatos gramaticales como la marca de negación externa —es decir negación del verbo principal—, como los pronombres y adverbios interrogativos en las interrogaciones indirectas, o como la conjugación de imperativo en un mandato; pero puede tener también correlatos prosódicos como la entonación ascendente en una interrogación total.

Independientemente de una discusión teórica sobre la forma del enunciado, la información que nos interesa en este punto se encuentra reunida de manera esquemática en la Tabla 5.1 (v. p. 13 Anexo).

Aquí podemos apreciar, primero, que ningún verbo cubre todos los tipos de enunciado. A lo más, *saber* y *creer* se usan para hacer aserciones de ambos tipos —afirmativas y negativas— y para interrogar. Luego, vemos que si bien trece de los quince verbos aparecen en un enunciado afirmativo, nada más cuatro entre ellos aparecen en un esquema interrogativo y dos en un

imperativo. Lo anterior nos da la idea de que en los niños la predicación sobre estados mentales por medio de verbos está más asociada a una aserción con respecto a sí mismos que a un mando. Quizá lo más importante de esto es que, salvo *saber* y *creer* —en parte quizá por su abundancia relativa—, cada verbo está especializado en un tipo de enunciado en particular. Lo anterior quedará más claro al contemplar la frecuencia de cada tipo de enunciado, como aparece en la Tabla 5.2 (v. p. 13 Anexo).

Aquí encontramos tres tipos de patrones de distribución entre los verbos: a) aquellos que presentan un uso exclusivamente asertivo; b) los que ofrecen el uso dominante de la aserción sobre la interrogación; y c) los que manifiestan el uso dominante de la interrogación sobre la aserción.

Como de costumbre, iniciaremos la descripción con *saber*. En primer lugar, resulta evidente que este verbo está sumamente vinculado con la aserción y, en específico, más con la negación de un estado mental (*no sé*) que con su afirmación (*si sé, si sabes*). Esta distribución se manifiesta por igual en cada uno de los niños, y el promedio del porcentaje de los tres niños guarda la misma relación. Así pues, tenemos aserciones negativas de *saber* en un 65%, 51% y 61% —en Flor, Elia y Julio, respectivamente—; y una forma de aserción positiva en un 23%, 43% y 24%, también respectivamente. Si bien en Elia esta tendencia no parece concluyente (51% vs 43%), en Flor y en Julio la aserción negativa representa más del doble respecto al total de la aserción afirmativa. Además encontramos en los tres niños que la interrogación acerca de un estado mental de tipo ‘saber’ es una opción muy infrecuente: este tipo de enunciado ocurre en promedio apenas en un 11% de los casos.

Por su parte, la predicación de *creer* se realiza fundamentalmente como una aserción afirmativa, frente a unas cuantas interrogaciones y aun menos aserciones negativas. Ciertamente en Flor disponemos de un poco más de datos para establecer esta tendencia, pero no podemos dejar de tomar en cuenta que en Elia todas las producciones que no son una aserción afirmativa corresponden a una interrogación.

En cuanto a *olvidarse*, encontramos únicamente enunciados aseverativos, con una clara tendencia por la aserción afirmativa: 90% en promedio. Sin embargo, adviértase que en este caso, la aserción del verbo implica en realidad la afirmación de un desconocimiento y a la inversa: su negación implica la presencia de un conocimiento.

En claro contraste, con una configuración distinta, *acordarse* no está asociado con la aserción del conocimiento (*me acuerdo, te acuerdas*), sino con un cuestionamiento relacionado con éste (*¿te acuerdas?*). Esta tendencia es abrumadoramente cierta en Julio y en Flor; en Elia no

contamos con los datos suficientes para extraer un patrón individual, pero resulta significativo que la única producción se ajuste a la tendencia general.

Los demás verbos quizá no ofrezcan suficiente evidencia para establecer patrones claros, pero aún así me parece sugerente que, como hemos venido constatando, cada verbo se asocia a un tipo de forma de enunciado: *pensar*, *conocer*, *aprender*, *equivocarse*, *adivinar*, *se me hace e irse la onda* a una aserción afirmativa; *entender* y *querer decir* a interrogación; y, *estudiar* a un mandato. La única excepción a esto es *poner atención*, pues dos producciones son aserciones afirmativas, una negativa y la última una interrogación.

A riesgo de ser repetitivo, reitero que los patrones referentes a la forma del enunciado que hemos señalado muestran que cada verbo ofrece un uso particular con respecto a la manipulación de los estados mentales —asertivos o interrogativos— o a la perspectiva que se adopta respecto al conocimiento —vinculado a aserciones afirmativas— o al desconocimiento —vinculado a la aserción negativa o la interrogación. Como vemos, entonces, la forma del enunciado no es neutra en relación con el tipo de predicación sobre estados y procesos mentales que está involucrada en el contenido léxico del verbo; por el contrario, existe un vínculo estrecho entre su significado y el tipo de enunciado en que aparece.

Para entender mejor este punto no basta con detenernos en el análisis de la forma del enunciado, sino que debemos relacionarlo con la persona sobre la cual se predica para, así, tener más clara la función del enunciado en el diálogo. Es decir, indagar si el verbo de pensamiento se usa para declarar acerca de los estados mentales propios, del interlocutor o de una persona que no participa en el diálogo, o como un mando interrogativo hacia el interlocutor. Analicemos entonces las personas en función de la forma del enunciado en *saber*, *creer*, *acordarse* y *olvidarse*¹, los verbos que dada su frecuencia absoluta mayor a 5% (N16) permiten encontrar patrones más claros. Esto se observa en la Tabla 5.3 (v. p. 14 Anexo).

En lo que a *saber* respecta, ya habíamos hecho notar una gran preferencia por la aserción referida a una primera persona. Ahora podemos añadir que en Flor y en Julio, la primera persona está fuertemente asociada a la aserción negativa: alcanza cerca de un 80% de las aserciones, frente a la aserción afirmativa que tiene cerca de un 20%. En cuanto a Elia, las tendencias en la forma del enunciado son menos claras, sin embargo la aserción negativa también es mayor que la aserción positiva en la primera persona singular (56% : 44%). Por ello, a mi juicio, podemos decir que existe una tendencia a hablar del conocimiento propio en términos de su ausencia:

¹ Debemos tener presente que *olvidarse* codifica al experimentante en el clítico dativo y no en el sujeto. Lo incluimos en este punto junto con los demás verbos sin hacer distinciones puesto que finalmente en todos los casos la predicación se efectúa con respecto a un sujeto.

aparentemente para los niños resulta más accesible reportar su falta de conocimiento que afirmar que saben; así, hablan más de su desconocimiento a partir de la aserción negativa: *no sé*².

Los enunciados aseverativos afirmativos en primera persona aparecen, fundamentalmente, en situaciones en las cuales presumiblemente el niño supone que sus interlocutores sospechan que no sabe, o al menos en las que el niño supone que existe la duda, como vemos en 5.1.

5.1 Elia (3;09:24)

ADULTO: No, los bebés no ven la tele.

NIÑA: Sí cierto.

ADULTO: Chiquitos chiquitos no, nomás están así y cuando tienen hambre despiertan o cuando se orinan porque no saben todavía ir al baño, __ ni al baño.

NIÑA: No, por eso yo sí ya s'... **sabo**.

ADULTO: Sí, tú sí sabes porque ya eres grande.

Como se puede apreciar en este ejemplo, parece que la niña considera que la aserción del desconocimiento que el adulto realiza en la frase “no saben” puede incluirla y reacciona para aclarar, en caso de que exista alguna duda acerca de su conocimiento; asunto de gran importancia, pues repercutiría en la valoración de qué tan grande es.

Tal como sería de esperar, no encontramos asociación entre la interrogación y la primera persona —la cual, de existir, no sería una verdadera pregunta y tendría otras funciones. Sin embargo, la segunda persona sí muestra una propensión por la forma interrogativa, lo cual es de esperar en la medida en que está dirigida al otro participante del diálogo y esto coincide de forma natural con el destinatario de un mando, como es la pregunta. Adviértase que si bien esperamos que haya un vínculo natural entre formular preguntas y una segunda persona (*¿sabes?*), no hay razón por la cual este vínculo deba ser más frecuente con la pregunta que con la aserción correspondiente en una segunda persona (*tú sabes*). Así pues, resulta interesante observar que los niños tienden a indagar sobre el conocimiento de su interlocutor antes que hacer una declaración sobre los estados de conocimiento de éste. En el resto de las otras personas verbales no existen patrones claros, por lo que parece más prudente no sobreinterpretar los datos. Solo debemos agregar un comentario con respecto a *saber*, y es el uso de una interrogación indirecta en tercera persona para marcar, en realidad, un desconocimiento genérico que incluye a la primera persona, con la frase coloquial ampliamente usada, *quién sabe*, como se aprecia en el ejemplo 5.2.

5.2 Elia (3;11:17)

ADULTO: Pero... y ¿cómo vamos a encontrar a tus papás?, platicame.

NIÑA: Quién sabe, ya se juevon.

ADULTO: ¿Quieres volverlos a ver?

NIÑA: Mmm.

² Podría pensarse quizá que esto simplemente refleja que en los niños su falta de conocimiento es mayor que su conocimiento. Sin embargo, sí de hecho también saben muchas cosas, el asunto es por qué hablan más de lo que no saben que de lo que sí saben.

Por el momento baste decir que este manejo de *saber* es frecuente en los adultos, de tal forma que podemos suponer, de acuerdo con la postura teórica que hemos venido manejando, que la niña retoma un uso particular del discurso adulto.

En el caso de *acordarse* reconocemos uno de los patrones registrados en *saber*, salvo que más acusado: *acordarse* se registra casi exclusivamente en un enunciado interrogativo, asociado también en exclusiva con una segunda persona (“¿Ya te acordaste?”).

Por su parte, en *creer* los enunciados asertivos afirmativos están asociados totalmente a la primera persona (“Yo creo que van a querer todos los helados”) y la interrogación a la segunda persona (“¿A quiénes crees que vi?”). Es decir, mientras que la interrogación y la segunda persona mantienen el mismo patrón que en los otros verbos, la tendencia aquí en cuanto a la primera persona es inversa a la atestiguada en *saber*: ésta se relaciona mucho más con la aserción afirmativa que con la negativa.

Por último, *olvidarse* no presenta un patrón tan claro en los tres niños. Si bien en Flor este verbo se utiliza fundamentalmente en una primera persona y con una preferencia mínima por una aserción afirmativa (“Se me olvidó”), la diferencia favorable es de 10% (N=1), que no parece significativa en lo absoluto. Sin embargo ocasionalmente se atribuya el *olvidar* a una 2ª o 3ª persona, también en forma positiva. En los otros dos niños, en cambio, los pocos datos de que disponemos aparecen exclusivamente en una aserción afirmativa y siempre en primera persona. En este sentido, si conjuntamos los datos de los tres niños se mantiene la inclinación por la aserción afirmativa en primera persona (“Se me olvidó mi pan”) frente a la aserción negativa en primera persona (“No se me olvidaba el yacult de mentiritas”).

Resumiendo, hemos visto dos tendencias aparentemente fuertes: los enunciados aseverativos negativos están vinculados con la primera persona y los enunciados interrogativos con la segunda. Corresponde comprobar ahora esto con los datos de todos los verbos y para ello necesitaremos el coeficiente de correlación de Pearson. Evaluemos primero los datos de cada verbo en cada niño que tenga un enunciado aseverativo negativo en función de cada verbo de cada niño que tenga una primera persona singular. En cuanto a la primera correlación, $\rho=0.977$, es estadísticamente significativa, pues es superior al valor de $R_0=0.661$ ($\alpha=0.01$; $GL=12$), es decir $\rho>R_0$. En la segunda correlación también es estadísticamente significativa con $\rho=0.952$. Así pues, existe una fuerte asociación tanto entre los enunciados aseverativos negativos y la primera persona singular como entre los enunciados interrogativos y la segunda persona singular.

Ahora bien, la probabilidad de que una primera persona se asocie a una negación es $P=0.90$, mientras que la probabilidad de que una negación sea una primera persona es de $P=0.58$. Por su

parte, la probabilidad de que una segunda persona sea una interrogación es de $P=0.93$, en tanto que la probabilidad de que una interrogación aparezca en segunda persona es de $P=0.77$. En este sentido, existe una relación más importante entre personas y tipos de enunciados que entre tipos de enunciados y personas. Así como los verbos no son neutros con respecto al tipo de enunciados que expresan, las personas gramaticales tampoco lo son con respecto al tipo de enunciado.

Por último, la tercera persona está asociada claramente con la aserción, pero no selecciona entre una afirmación (“él sabe”) y la negación (“no sabe”); sólo favorece ligeramente a la primera.

Los datos de todos los verbos y de los tres niños para las tres personas del singular aparecen representados en la Gráfica 5.1 (v. p. 14 Anexo), donde podemos ver claramente estos patrones.

En suma, corroboramos nuevamente que la predicación de los verbos de pensamiento no se distribuye uniformemente en los tipos de enunciado o en las personas gramaticales. Esto nos indica que existen polos de atracción gramático-discursivos en la adquisición de los verbos de pensamiento. Estos polos, como dijimos, pueden interpretarse en términos de la hipótesis de las islas verbales. En otras palabras, así como encontramos islas sintácticas, también encontramos que los verbos de pensamiento están asociados a tipos específicos de enunciados, y más aún, las personas gramaticales sobre las que se predicán estados mentales también lo están. Este sesgo no se correlaciona con el desarrollo gramatical del niño. No existe razón alguna por la cual *saber* en primera persona singular sea más básico en una negación que en una afirmación; o por la cual *acordarse* inicie su desarrollo y sea más sólido en la segunda persona singular en un enunciado interrogativo. Sin embargo, el patrón atestiguado en esta sección concuerda de forma natural con una teoría socio-pragmática de la adquisición del lenguaje. En este sentido, la adquisición de verbos de pensamiento se desarrolla a partir de usos particulares vinculados con el nicho cultural en que son usados. Es decir, con *saber* los niños niegan que ellos conocen algo, con *creer* afirman su creencia de algo, con *acordarse* inquietan sobre los estados mentales de otros, con *olvidarse* expresan su reconocimiento con respecto a una acción no realizada, etc.

Una teoría de la adquisición del lenguaje nos brinda únicamente las bases generales para la comprensión del fenómeno pero debemos de adentrarnos en la interacción dialógica para averiguar por qué los verbos aparecen en la persona y en el tipo de enunciado en que los encontramos. Además, retomaremos la cuestión de la expresión del argumento interno justamente en función del diálogo.

5.2 Esquemas dialógicos y dependencia contextual

Junto con la perspectiva que los diversos verbos manifiestan en la selección de una forma asertiva o interrogativa, en el enunciado en que ocurren, y que manifiesta una toma de posición respecto a la situación enunciativa y el interlocutor en particular, es importante atender a la manera como estos enunciados se insertan en el curso de la interacción dialógica. Sabemos — como hemos mencionado anteriormente— que buena parte de las producciones infantiles están asociadas, en mayor o menor grado, al discurso adulto, así que ahora trataremos este asunto. En primer lugar, debemos observar si los verbos de pensamiento son una respuesta o no a un enunciado adulto, es decir, en qué medida el diálogo induce la producción de verbos de pensamiento y posteriormente, analizaremos el tipo de esquema dialógico respecto a la presencia o ausencia de complemento, pues es de esperarse que ciertos contextos dialógicos propicien la vinculación discursiva y hagan menos necesario hacer explícitos los argumentos de nuestros verbos (*cf.* Clancy, 1996; Allen, 2000).

5.2.1 La posición dialógica de los verbos de pensamiento en relación con los enunciados adultos

Por lo que toca a la posición dialógica de los enunciados infantiles que incluyen un verbo epistémico, encontramos fundamentalmente dos situaciones: que el enunciado infantil se vincule a un enunciado adulto antecedente, o bien que se desarrolle independientemente de la secuencia dialógica, vinculado a lo sumo con el propio texto infantil. Analizando en conjunto todas las producciones de verbos de pensamiento, podemos observar en la Gráfica 5.2 (v. p. 15 Anexo) una tendencia favorable por la vinculación de estos verbos con los enunciados adultos antecedentes.

Producciones no dependientes de los enunciados adultos

Si bien es cierto que una mayoría relativa de los enunciados con verbos de pensamiento que dicen los niños están relacionados con el discurso adulto, lo cierto es que un buen porcentaje que no podemos ignorar —el 41% (N=133) de la frecuencia total— son producidos con independencia de los enunciados adultos anteriores, ya sea porque la vinculación que se establece se realiza en el seno del discurso infantil o porque de hecho introducen un nuevo tópico.

De forma genérica, en los casos que designo como NO-RESPONSIVOS, los niños producen un verbo de pensamiento por su cuenta y no como una reacción directa a un enunciado adulto.

Decir que estos enunciados no constituyen una respuesta no implica en lo absoluto que estos enunciados no presenten un vínculo con el flujo del discurso antecedente, en particular con el propio. Por el contrario, es una situación general que —independientemente de su origen interlocutivo— los verbos epistémicos se encuentren en enunciados vinculados con el entorno discursivo.

Por ejemplo, decimos que se vinculan con el HABLA PROPIA en los casos en que los niños retoman elementos de su propio discurso para predicar acerca del pensamiento (5.3).

- 5.3 Flor (6;08:09)
 NIÑA: Dile a mi mamá *qué quiere decir filmar*.
 Pa' que **sepa** *qué quiere decir filmar*.
 ADULTO: Mejor dime tú, explícame.

En otras ocasiones, de VINCULACIÓN TEMÁTICA, los niños no responden a ningún enunciado adulto en particular pero utilizan los verbos de pensamiento para predicar sobre un tópico que ya está presente en el diálogo, tal y como apreciamos en 5.4.

- 5.4 Flor (2; 11:15)
 (Hablan sobre un personaje imaginario que tiene mucha hambre, eso las conduce a mencionar una cazuela en la que caben todos los helados)
 ADULTO: Ahí caben todas.
 Ay.
 NIÑA: Mira/quí caben todos los helados.
 Yo **creo** que va/querer u/naranja.
 ADULTO: ¿Crees que va/querer una naranja?
 NIÑA: Sí.

Por último, hay ocasiones en las cuales el niño produce un verbo sin ningún vínculo con el discurso anterior. En algunos de estos casos el verbo no necesita un apoyo dialógico puesto que es usado en un contexto en el cual el referente se encuentra presente en el entorno de enunciación, como sucede en 5.5, por lo cual se le conoce como CONTEXTO OSTENSIVO (cf. Tomasello, 1992).

- 5.5 Julio (3;06:24)
 (El niño solicita agua de limón, por lo que la mamá abre el refrigerador, donde el niño ve un jarabe)
 ADULTO1: Está como que/al tiempo fíjate... (el agua que le va a dar al niño)
 Me/acabo de tomar yo... este...
 A ver D.
 NIÑO: ¿Te/**acuerdas** que me comí, esto?
 (sube al banco de la mesa y señala un jarabe)
 ADULTO2: ¿Qué es, medicina?
 NIÑO: Sí.

Otras veces, —las menos— el enunciado infantil no guarda ninguna relación ni con el discurso ni con ningún elemento presente en el entorno, por lo que se produce en un CONTEXTO NO OSTENSIVO, como sucede en 5.6. En algunos de estos casos el niño predica sobre un asunto que introduce en ese momento por medio del verbo, pero en otros el sentido del verbo resulta

francamente oscuro para el análisis, y muchas veces para los interlocutores.

- 5.6 Flor (2;06:16)
(Juegan a que el adulto es niña y la niña adulto)
- NIÑA: Ven!
Tú te vas a quedar con tu papá.
- ADULTO1: Yo me quedo con mi papá aquí sentada.
- NIÑA: ¿mm?
ADULTO1: ¿mm?
NIÑA: A e que.
Se me **olvidó**.
Se me **olvidó**.
- ADULTO2: Ya sé qué tienes.
- NIÑA: Se me **olvidó** darte un besito beb.
- ADULTO: Ay!

Como podemos ver en el ejemplo anterior, la niña introduce el verbo sin complementos en un contexto de enunciación donde no es posible recuperar el argumento de *olvidar*, sólo después, cuando ya produce el verbo con su complemento, es posible saber de qué está hablando.

Vistos en conjunto, los casos en que el niño usa un verbo epistémico en un enunciado independiente del discurso adulto muestran un vínculo con el propio discurso o con la situación de enunciación: los verbos epistémicos encuentran su nicho dialógico en general vinculándose con la interlocución en curso, más que como medios de iniciación o introducción de tópicos discursivos, aunque también lo hacen.

Sin embargo, como hemos señalado antes, el vínculo que tienden a establecer con el diálogo, tiene en el discurso del interlocutor su anclaje preferente: así, aunque no dé forma necesaria u obligada, los enunciados adultos antecedentes son el punto de vinculación preferente de los enunciados infantiles con verbos epistémicos. Veamos ahora cómo.

Producciones vinculadas con los enunciados adultos

Por lo que toca a los enunciados infantiles con verbos epistémicos vinculados con el discurso adulto empezamos con la caracterización de los esquemas dialógicos en que se encuentran. Esta caracterización depende del tipo de enunciado adulto al que están relacionados:

Llamo RESPUESTA a un enunciado infantil con el cual se satisface un asunto propuesto por parte del adulto, sea en forma de aserción o mando.

Será una ASERCIÓN cuando el adulto declara algo, no necesariamente vinculado con procesos y estados mentales, y el niño reacciona a lo propuesto por el adulto. En estos casos el adulto no exige nada del niño, como sí sucede en un mando, y sin embargo éste siente el compromiso de ofrecer una respuesta, una especie de acuse de recepción que en este caso se manifiesta por medio de la declaración de un estado o un proceso mental. En 5.7 vemos una respuesta a un enunciado afirmativo y en 5.8 a uno negativo:

- 5.7 Elia (3;09:24)
 ADULTO: Ahí está tu tapete.
 Ahí está tu tapete para que hagas ejercicio.
 NIÑA: Sí, **ya sé, ya sé.**

- 5.8 Julio (3;09:01)
 (El niño canta una canción)
 ADULTO: Esa no me la sé fijate.
 NIÑO: Yo sí **me la sé.**

Como ya dijimos en el apartado anterior, los MANDOS incluyen interrogaciones (5.9) y mandatos (5.10). En estos casos el adulto exige, o espera al menos, una respuesta por parte del niño, ya sea verbal o de actuación. El adulto involucra entonces habilidades o conocimientos infantiles que comprometen al niño a responder algo con respecto a la cognición, nuevamente sin que sea necesario aludir explícitamente a ningún proceso mental.

- 5.9 Flor (2;10:05)
 (Observan unos cuentos)
 ADULTO: ¿Cuántos papás conejos hay?
 NIÑA: A pus **no sé.**
 ADULTO: Bueno

- 5.10 Elia (2;08:25)
 (La niña canta, supuestamente, la canción del pelo suelto, el padre le pide que la cante de nuevo)
 ADULTO: No, pero cántala.
 NIÑA: Ya se me **ovidó.**
 ADULTO: ¿Ya?

Como se puede observar, en tanto que la pregunta del adulto supone una respuesta verbal, existe más espacio para introducir un verbo de pensamiento. En el ejemplo 5.9, puede ser que el niño tenga algún conocimiento y conteste cuántos conejos hay (sea o no acertada la respuesta) o puede ser que considere que no tiene el conocimiento y no conteste o haga explícito ese conocimiento.

En el caso del mandato, se demanda una acción, de tal forma que existe menor motivación, por decirlo de alguna forma, para introducir un verbo de pensamiento. Al hacerlo, el niño indica la necesidad de aludir a sus estados y procesos mentales para responder al mandato. Por supuesto, existen ciertos contextos que favorecen más que otros la introducción de un verbo de pensamiento, en particular una petición con respecto a un texto (una canción en 5.10) parece ser muy favorable para producir un verbo epistémico, lo cual sucede en este caso.

Además de ello, algunas preguntas y mandatos se realizan explícitamente con un verbo de pensamiento.

- 5.11 Elia (3;08:16)
 (El adulto le pregunta a la niña cuándo se cortó el cabello, después le pregunta lo siguiente)
 ADULTO: ...¿Sabes también a quién se lo cortaron?
 NIÑA: ¿Qué?
 ADULTO: A tu mamá, ¿no?
 ¿Cuándo se lo cortó tu mamá? ¿mmmh?, ¿eh?

NIÑA: ¿No sabes?
 Sí, yo sé.

Esta alusión directa a los estados mentales de la niña supone un mayor compromiso por responder con un verbo de pensamiento. No es descabellado sospechar que estos casos sirvan de pauta para establecer explícitamente las condiciones de una respuesta a un enunciado adulto de esta naturaleza. Es decir, aun cuando otras preguntas parciales no contengan un verbo de pensamiento, probablemente ya estén asociadas con una petición del adulto a expresar estados y procesos mentales (*cf.* Rojas, en preparación).

Si valoramos el grado de compromiso para exponer una expresión con un verbo epistémico como respuesta posible en los diversos esquemas dialógicos, podemos afirmar lo siguiente: en la respuesta a una pregunta existe mayor integración de la respuesta del niño con respecto al enunciado antecedente, puesto que la pregunta demanda como respuesta una reacción verbal en la que, si el niño desea enfocar estados y procesos mentales, puede ser introducido un verbo de pensamiento. Un poco menos integrado está el mandato, pues la respuesta que se demanda no debe ser verbal. La respuesta a una aserción está aún menos integrada puesto que no existe demanda alguna con respecto a una reacción infantil, de tal forma que la introducción de un verbo de pensamiento indica mayor iniciativa por parte del niño.

Es de notar, por tanto, la distribución de los enunciados infantiles como respuesta en los diversos formatos, lo cual puede verse en la Gráfica 5.3 (v. p. 15 Anexo).

Desde una perspectiva general podemos señalar que uno de los factores que inciden en la producción de expresiones con verbos epistémicos es ciertamente el espacio dialógico. Aquí se observa que dominan los enunciados infantiles con verbos epistémicos que se ofrecen como respuestas a mandos y entre estos, los que responden a una pregunta.

Una vez que hemos visto la tendencia general que asocia un verbo epistémico y la enunciación adulta de un mando, fundamentalmente uno interrogativo, podemos preguntar si esta tendencia es semejante para todos los verbos, o si éstos muestran una vez más un sesgo, en este caso, dialógico. Para valorar cómo se manifiesta esto en verbos específicos consideremos los datos condensados de los verbos más frecuentes, que se encuentran en la Tabla 5.4 (v. p. 15 Anexo).

Aunque en general, se ha observado un sesgo dominante hacia la presencia de verbos epistémicos como respuesta a mandos, y entre estos preferentemente a los interrogativos, ahora podemos ver que algunos verbos ocurren en diversos contextos dialógicos. Algunos predominan en contextos No-responsivos: particularmente *acordarse*, y *olvidarse*, menos rotundamente *creer*; otros verbos en cambio son predominantemente responsivos, como *saber*.

En efecto, si atendemos a los diversos verbos de manera focal, observamos que *saber* es altamente responsivo; las producciones de este verbo están fuertemente vinculadas con un

mando adulto, quizá un poco más con las preguntas que con los mandatos: en Flor 56% frente a 3%, en Elia 45% frente a 19% y en Julio 23% frente a 24%, preguntas y mandatos, respectivamente. En cambio, este verbo está poco vinculado a una aserción adulta: 4% en Flor, 11% en Elia y 17% en Julio. Estos datos nos muestran una perspectiva interesante, por una parte, nos indican que los niños responden fuertemente a una dirección por parte de los adultos, y por otra nos dice que existen diferencias familiares con respecto a dinámicas asociadas a preguntas o a mandatos. Aunque quizá no sea tan numerosa como en los mandatos, la cantidad de producciones que no son una respuesta no se debe pasar por alto, pues nos indica que los niños también tienen una participación activa en la construcción del diálogo, aunque no lleven la batuta.

Por otra parte, *acordarse* ofrece un panorama contrastante: casi no aparece como respuesta a un enunciado adulto; en cambio domina su uso no responsivo en los tres niños: (Julio y Elia en el 100%; Flor en el 83%) ¿Esto nos indica un mayor grado de independencia discursiva y por tanto mayor desarrollo gramatical? Efectivamente indica mayor independencia con respecto al habla adulta, pero este dato en sí, no nos dice nada sobre el proceso de adquisición del verbo, semántico o sintáctico. Lo que no deja ver la afirmación general de la relativa independencia dialógica de *acordarse* respecto a otros verbos altamente responsivos es que esta diferencia se explica fundamentalmente a partir del rol discursivo que tiene este verbo. Los niños usan *acordarse* para introducir un nuevo referente, ya sea proveniente de estados internos, como en 5.12 o con un cierto valor evidencial con respecto a lo que sucede en el entorno, como aparece en el ejemplo 5.13.

- 5.12 Flor (3;05:21)
 (El padre y la madre hablan de un asunto distinto del que la niña quiere introducir)
 ADULTO1: No mi amor, pus quién lo tapó.
 ADULTO2: Pues sí pero yo pensé que tú habías ido al super iba, chance ocurrir.
 ADULTO1: No no, no no, chance ocurrir nanai, chance ocurrir usted...
 NIÑA: Mamá te **acuerdas** que um día dijistes no ab...
 ADULTO2: Prepárate un postre ¿no?
- 5.13 Julio (3;07:24)
 (El niño realiza actividades manuales)
 ADULTO: Parece regalo.
 NIÑO: Sí.
 Y lue y me quiero pegar así.
 ¿Ya te/**acordaste**?
 ADULTO: Mj, ya me/acordé sí.
 NIÑO: Aquí la puero pegar.

En *creer* y *olvidarse* los patrones no son tan claros y en cambio sí más complejos en la medida en no responden directamente al discurso adulto. De los otros verbos, nuevamente, no disponemos de datos suficientes para sacar conclusiones particulares respecto a ellos.

Para concluir este aspecto del análisis relativo al contexto dialógico en que el niño produce enunciados con verbos epistémicos podemos afirmar que la tendencia general es que esta posición sea fundamentalmente responsiva. Pero como antes en otros espacios de análisis los diversos verbos muestran especificidades en términos de en qué tipo de rutinas dialógicas participan. Así, algunos verbos no aparecen como una respuesta a un enunciado adulto pero mantienen una vinculación topical con el diálogo (*acordarse, creer*) o sirven de introductores de tópico (*olvidarse, creer*); otros en cambio, son fundamentalmente respuesta a un mando adulto, en especial a una pregunta (*saber*). Nuevamente pues, los elementos léxicos que adquieren los niños no son independientes de la posición que ocupan con respecto a las rutinas discursivas sino que establecen un fuerte vínculo con ellas.

5.2.2 Posibles efectos de la vinculación dialógica

Dada la posición dialógica, predominantemente responsiva, de los enunciados infantiles con verbos epistémicos, es posible preguntar si esa vinculación mayoritaria se acompaña de otro tipo de efectos, específicamente, de índole léxica y sintáctica.

En el primer caso, de influencia léxica, podríamos esperar que los niños expresen un verbo epistémico como efecto de la presencia de un verbo semejante en el enunciado adulto antecedente o en el espacio dialógico próximo. En el segundo caso, de naturaleza sintáctica, esperaríamos que la presencia de argumentos explícitos del verbo en el enunciado infantil mostrara los efectos del contexto dialógico con el que se relaciona el enunciado infantil. Pasemos primero a valorar el primer punto.

La motivación de la expresión léxica. Correlación adultos-niños

Debemos iniciar esta discusión señalando que no es condición necesaria, en lo absoluto, que el adulto use un verbo de pensamiento para que el niño pueda producir a su vez otro, como quizá pudo haberse sospechado a partir de un ejemplo como el 5.1. Como podemos apreciar en la Gráfica 5.4 (v. p. 16 Anexo), nada más un porcentaje bajo de verbos tiene como antecedente el mismo verbo y referido al mismo asunto. Las producciones que no tienen como antecedente el mismo verbo introducido por el adulto tienen, como mínimo, veinte turnos de distancia con respecto al verbo del niño³.

Por otra parte, se podría pensar que ese mínimo porcentaje está más asociado con las primeras

³ Es decir, si un adulto usa *saber* en un momento determinado y diez turnos después el niño también usa *saber* para hablar sobre el mismo tema, la producción del niño entra en la categoría de los que tienen antecedente adulto. Si

tomas que con las últimas; eso no es así, sin embargo, sino más bien lo contrario, como se aprecia cuando calculamos el coeficiente de correlación entre la edad del niño y el número de verbos que tienen como antecedente el mismo verbo: para Flor es de $\rho=0.133$ ($R_0=0.623$; $\alpha=0.01$; $GL=15$), para Elia de $\rho=0.514$ ($R_0=0.684$; $\alpha=0.01$; $GL=13$) y para Julio de $\rho=0.668$ ($R_0=0.684$; $\alpha=0.01$; $GL=13$). En otras palabras, existe cierta asociación entre la edad y el incremento de verbos que tienen como antecedente otro igual producido por el adulto, pero no es estadísticamente significativa para ningún niño —si acaso en Julio se acerca considerablemente. Estos números muestran simplemente que en las últimas tomas se usan más verbos con antecedente que en las primeras. La explicación a esto la encontramos al correlacionar la frecuencia total con la frecuencia de verbos con antecedente: en Flor $\rho=0.604$ ($R_0=0.623$; $\alpha=0.01$; $GL=14$), en Elia $\rho=0.894$ ($R_0=0.684$; $\alpha=0.01$; $GL=13$) y en Julio $\rho=0.761$ ($R_0=0.684$; $\alpha=0.01$; $GL=13$). Es decir, en Elia y en Julio existe una sólida correlación entre frecuencia total y frecuencia de verbos con antecedente, en tanto que en Flor no sucede tan marcadamente —aunque de cualquier forma apunta a la misma dirección

Con base en los datos anteriores, podemos sugerir que la presencia del mismo verbo en un enunciado adulto y luego en uno infantil obedece al flujo del diálogo y no a la edad del niño, de tal forma que no puede ser visto como un índice del desarrollo gramatical ni como una muestra de la zona de desarrollo próxima de la que hablaba Vigotsky.

5.2.3 Discurso y expresión del argumento interno

En páginas anteriores ha quedado de manifiesto que es muy alta la frecuencia con que un enunciado infantil con un verbo de pensamiento se ofrece sin sus argumentos explícitos. Recordemos, para esta ocasión, los datos que fueron expuestos en la Tabla 4.3 (v. p. 7 Anexo) (cf. §4.2); en particular, que el 76% de sujetos y el 58% de los argumentos internos no tenían una realización léxica explícita. Toca en este apartado considerar si este panorama, en específico el que concierne a la mención explícita del argumento interno, puede relacionarse con los datos que nos ofrece el análisis realizado en este capítulo.

Como hemos constatado, los verbos de pensamiento se desarrollan en un entorno dialógico; puesto que tenemos conocimiento de la importancia del diálogo en la expresión de los argumentos verbales, conviene ahora tener como foco de atención lo que sucede a este respecto en lo relativo al argumento interno de los verbos de pensamiento. Para estos efectos, distinguiremos primero los verbos que aparecen con argumento explícito de aquellos que no lo

por el contrario, el niño dice el verbo de pensamiento y un adulto no lo había usado veinte turnos antes, entonces aparecerá junto con las producciones infantiles que no tienen antecedente.

manifiestan así. Después, centraremos nuestra atención en el número de turnos que hay entre el referente del argumento interno y el verbo.

Relación entre respuestas y presencia de argumento interno

Cuando valoramos la presencia de un argumento interno explícito y su posible relación con la posición dialógica del enunciado en cuestión encontramos un escenario como el que se representa en la Tabla 5.5 (v. p. 16 Anexo).

De manera global —independientemente de los sesgos con cada verbo— el 72% de las respuestas no tienen un argumento interno explícito. Para valorar este dato cabe anotar que la ausencia de argumentos internos explícitos en los enunciados infantiles que no constituyen una respuesta a un adulto ofrecen un índice de 50% global de ausencia de aquellos⁴. Con ello queda claro que la situación dialógica de respuesta tiene que ver con la explicitación de este argumento. Esta asociación entre ser respuesta y no ofrecer argumento interno explícito se hace más clara en el caso de *saber*. Con base en el promedio de los porcentajes de los tres niños podemos decir que cuando *saber* aparece en una respuesta, el 76% de las ocasiones carece de argumento interno explícito, mientras que el 24% restante sí lo tiene. Por el contrario, la tendencia es justamente inversa cuando *saber* ocurre en un enunciado infantil que no es una respuesta: 37% de las veces en promedio es producido sin argumento y el 63% con un argumento explícito.

Si vemos esta relación desde el punto de vista del argumento interno, el 80% de los enunciados en que *saber*, en promedio, no presenta un argumento interno se trata de una respuesta; en tanto que sólo un 20% de argumentos internos se explicitan en enunciados que constituyen una respuesta. Paralelamente, de los enunciados con argumento interno explícito, el 43% son respuestas y el 57% no lo son (4% vinculado con el habla propia, 31% con el discurso anterior y 21% habla no vinculada). De acuerdo con estos datos, podemos afirmar que existe una fuerte relación entre que un verbo ocurra como respuesta y no presente un argumento interno explícito; relación que además es fuerte en ambos sentidos: la probabilidad de que una respuesta no tenga argumento interno explícito es de $P=0.76$ y la probabilidad de que un verbo sin argumento interno explícito sea respuesta es de $P=0.80$.

La claridad de los datos correspondientes a *saber* no se repite en otros verbos, fundamentalmente debido a la gran variación que existe entre los tres niños. En *acordarse* difícilmente podemos suponer la existencia de un patrón general pues los datos son poco homogéneos. En Flor, la única respuesta no tiene argumento interno, mientras las no respuestas aparecen en un 80% de

⁴ Este número global, ciertamente, oculta diferencias en términos de los usos propiamente de vinculación, uso del verbo en contextos ostensivos y como introductores de tópico.

los casos con este argumento explícito. Julio no usa este verbo en respuestas, pero en las no respuestas la configuración es opuesta a Flor, pues el 86% de las veces aparece sin complemento. De forma interesante, en los dos niños y en el 100% de los casos, cuando el verbo tiene un argumento interno explícito es respuesta. En Elia, la única producción es una no respuesta con argumento. Volveremos a este asunto en el siguiente apartado.

En cambio con *creer* el panorama es distinto. Como ya habíamos mencionado, el verbo aparece casi exclusivamente con argumento interno explícito. Con esto en mente, no sorprende que el 100% de las respuestas y el 71% de las no respuestas tengan este argumento. Si vemos la relación desde los argumentos explícitos, el comportamiento parece aleatorio: casi la mitad aparece en respuestas (48%) y la otra mitad en no respuestas (52%). En cambio, y de forma inusual en comparación con los otros verbos, el 100% de los verbos sin argumento interno no son respuesta. Como veremos en el siguiente capítulo, esto se debe a que el verbo sirve para realizar una modalización epistémica del propio enunciado del niño.

En los verbos de menos frecuencia, obviamente, no hay condiciones para obtener patrones de comportamiento. Valga decir tan sólo que *entender* y *aprender*, que como recordaremos nunca hacen explícito el argumento interno, son siempre respuesta; por el contrario, *adivinar*, que tampoco es encontrado alguna vez con complemento, no aparece en una respuesta. Estos datos nos darán algunas pistas sobre el significado en uso del verbo que nos serán útiles en la caracterización semántica.

Así como en términos de la vinculación entre el enunciado adulto y el enunciado infantil encontramos estas tendencias, entre los enunciados que no son respuestas hay otros datos interesantes: en el 82% de las veces en que el niño retoma algún elemento de su propia habla el verbo no tiene argumento interno explícito, mientras que en el 86% de las veces en que el enunciado está vinculado con el discurso anterior el verbo sí tiene un argumento explícito. Finalmente, los datos de los enunciados no vinculados, no importa si se producen en un contexto ostensivo o no ostensivo, parecerían aleatorios, pues tanto los verbos con complemento como los que no lo tienen aparecen con valores cercanos al 50%. Sin embargo, cuando observamos directamente las producciones nos damos cuenta que esto se debe a que algunos verbos se empiezan a especializar por tomar ciertas funciones discursivas, algunas con complemento y otras sin complemento, por ejemplo “¿te acuerdas?” con un sentido evidencial, frente a “¿Qué crees que hice?” para introducir tópico.

Correlación argumental en el discurso

Hemos visto que existe una fuerte relación entre verbos sin complemento y respuestas a un enunciado adulto, así que concentrémonos en ella. En buena parte de estos casos, el asunto sobre el cual predica el verbo se encuentra en un enunciado adulto antecedente, como se ejemplifica en 5.14.

- 5.14 Flor (2;10:05)
(El adulto pregunta sobre los ángeles)
ADULTO: El que tiene alas ¿cómo se llama?
NIÑO: No sé [cómo se llama [el que tiene alas]].

Observamos que en este ejemplo la niña contesta “no sé” con respecto a lo preguntado por el adulto. En este sentido, el complemento del verbo infantil, por así decirlo, se encuentra contenido nocionalmente en el enunciado del adulto. Consideraremos que en este caso el correferente del complemento nocional del verbo infantil se encuentra a un turno de distancia. Cuando el enunciado adulto es una interrogación, como sucede en 5.14, es particularmente claro que el complemento nocional del verbo infantil sería una interrogación indirecta, de estar explícito. Con base en esto podemos decir que los niños recuperan fragmentos del discurso adulto (y en menor grado del propio) para acotar la predicación epistémica del verbo.

Si esto es cierto, entonces esperamos que gran parte de estos complementos nocionales antecedentes se encuentren a pocos turnos de distancia, pues de otra forma se perdería la cohesión entre el verbo de pensamiento y dicho referente. Vemos en la Tabla 5.6 (v. p. 17 Anexo) que en efecto esto sucede. En la inmensa mayoría de los casos el antecedente se encuentra en el turno inmediato anterior y la frecuencia disminuye conforme aumenta el número de turnos. Si sacamos el promedio de los tres niños, resulta que el 86% de los verbos sin argumento explícito tiene su antecedente en el turno anterior, el 7% en dos turnos, el 4% en tres turnos y el 3% en cuatro turnos. Es decir, obtenemos una curva notablemente descendente conforme hay más turnos de distancia entre el verbo de pensamiento del niño y el argumento nocional, como lo hemos llamado, lo cual se aprecia claramente en la Gráfica 5.5 (v. p. 17 Anexo).

Debemos apuntar que cuando el verbo de una respuesta infantil a un enunciado adulto tiene complemento se puede estudiar igualmente con cuántos turnos de anterioridad el adulto produjo el enunciado que motivó el verbo. Es decir, si el adulto dice “Canta la canción de chonita” y el niño responde inmediatamente “Esa no me la sé”, entonces el correferente del argumento del verbo en el enunciado adulto se encuentra a un turno de distancia. Esto se vuelve especialmente importante si el argumento se realiza como un pronombre. En este momento no nos detendremos

en ello, baste decir que los correferentes adultos de los verbos con complemento siguen la misma tendencia, la gran mayoría se encuentra en el turno inmediato anterior.

En resumen, podemos suponer que cuando se construye una escena de atención conjunta, la explicitud de los argumentos verbales se hace menos necesaria. Por este motivo, y como han sugerido Skarabela y Allen (2002), en el contexto de atención conjunta encontramos menos argumentos explícitos que cuando no la hay. De forma general, coincidimos con Greenfield y Smith (1976), Clancy (1997) y Allen (2000) en que el flujo del discurso influye enormemente en la realización explícita de los argumentos.

5.3 El discurso en la adquisición

Hemos visto a lo largo de este capítulo que los verbos de pensamiento están asociados a distintos tipos de rutinas dialógicas: algunos sirven fundamentalmente para responderles a los adultos (*saber*), otros para motivar un cambio en los estados mentales de los adultos (*acordarse*) y finalmente otros para informar a los adultos sobre sus propios estados mentales (*olvidarse*). Esto, más allá de su valor descriptivo, tiene serias consecuencias en los patrones morfosintácticos que hemos encontrado hasta el momento.

Cuando un verbo está asociado a una rutina de mando adulto / respuesta infantil, ésta promueve que el enunciado de éste último sea una aserción acerca de lo preguntado o mandado por el adulto. Tal aserción suele ser con respecto al propio conocimiento del niño, es decir, tiene un impacto en la flexión del verbo: aparece en primera persona. Pero el efecto no se queda ahí. Como vimos, es más frecuente que los niños utilicen los verbos de pensamiento para referirse a lo que no saben que para hacer explícito su conocimiento. En este sentido, encontraremos el verbo en una forma negativa. Además de esto, el esquema dialógico está asociado en gran medida con que los verbos no tengan el argumento interno explícito. Como vimos, la referencia nocional de dicho complemento se encuentra contenida en un alto porcentaje en el enunciado adulto anterior. Podemos suponer, además que se establece así una especie de rutina interactiva que forjará el esquema argumental y el significado de los verbos de pensamiento. Adelantemos en este punto que buena parte del significado de los verbos, en particular de *saber*, se construye a partir del entorno dialógico.

Aun si suponemos que cuando un verbo asociado a una pregunta no tiene en efecto ningún complemento —ni nocional ni, mucho menos, una estructura argumental subyacente—, podemos imaginar que estas rutinas entre adulto y niño asociarán al verbo un tipo de complemento, tanto a nivel sintáctico como a nivel semántico.

Así pues, si un adulto pregunta “¿Quién vino?” y el niño responde “No sé”, se asocia la predicación de *saber* a una pregunta. Incluso cuando en las primeras etapas el niño no responda necesariamente al asunto preguntado y la secuencia sea más bien para cancelar la pregunta en su totalidad, a partir de muchas instancias de uso como ésta se irá estableciendo un vínculo entre el verbo y la interrogación, hasta el punto en que el niño integre sólidamente la interrogación parcial a los esquemas argumentales en los que puede aparecer *saber*.

Otros verbos, en especial *acordarse*, no se encuentran vinculados con una rutina mando / respuesta, sino que son utilizados para constatar los estados mentales del interlocutor, lo cual motiva tanto que aparezcan en un enunciado interrogativo como en segunda persona. Si el verbo se encuentra vinculado con el discurso, muy probablemente tendrá un complemento que especifique sobre qué elemento en particular predica. Si no se encuentra vinculado, la mayor parte de las veces se produce en un contexto ostensivo, a partir del cual se recupera el tópico introducido al discurso y por ello suele aparecer sin complemento (en tanto que el asunto sobre el cual trata es evidente a partir del contexto de interacción).

Olvidarse, tampoco está fuertemente cohesionado con el diálogo con los adultos, pues no es una respuesta en un 68% en promedio. A diferencia de *acordarse*, no es utilizado para dirigir los estados mentales de los adultos, sino para hacer explícita la falta de conocimiento, lo cual está codificado en el significado léxico del verbo. Esto motiva que aparezca casi siempre en una aserción afirmativa en primera persona. Ya sea que aparezca en una respuesta o no, el contexto dialógico y de interacción suelen jugar un papel importante en la expresión de tema, que como recordaremos se expresa en el sujeto.

Por último, *creer* también tiene una alta cohesión con el discurso, pero no necesariamente vinculado con una respuesta. Como veremos en el siguiente capítulo, este elemento léxico está muy relacionado con una tarea de modalización, que puede ser con respecto a lo expresado por el adulto o por el niño. Sin embargo, en todos los casos suele manifestar la posición epistémica del niño, razón por la cual casi siempre aparece en un enunciado aseverativo. En cambio, cuando se refiere a su interlocutor sirve para inquirir acerca de sus creencias, por lo que aparecerá en un enunciado interrogativo en segunda persona.

Las afirmaciones anteriores acerca del fuerte papel que tiene el discurso en aparición explícita del tema, no niega en lo absoluto lo que habíamos planteado en el capítulo anterior con respecto a que la expresión del argumento interno está fuertemente asociada a elementos léxicos específicos. Más bien, aquí ahondamos en los motivos de tal comportamiento. Es decir, efectivamente la aparición del argumento interno se relaciona con los elementos léxicos, pero no por razones que aludan a estructuras profundas o motivaciones cognoscitivas (tipo prototipos o

universales léxicos), sino por el tipo de rutinas en las que suelen aparecer los verbos.

Desde un punto de vista teórico mayor, en este capítulo se ha argumentado a favor de la existencia de islas a nivel discursivo. Es decir, además de islas verbales e islas semánticas —y quizá como causa de ellas—, podemos detectar que en términos del enunciado cada verbo sigue un comportamiento que le es particular y que no responde a un esquema general correspondiente al campo semántico. Esto, como quedó apuntado, no había sido señalado previamente.

Para concluir, los asuntos tratados en el capítulo nos muestran una fuerte evidencia de que los verbos de pensamiento están íntimamente asociados a escenas de atención conjunta. Por tal motivo, es de esperar que los niños en efecto retomen usos particulares para incorporarlos en la construcción del significado de los verbos.

Es tiempo entonces de que establezcamos los lazos de todos los aspectos léxicos, morfosintácticos y discursivos que hemos revisado con el significado de los verbos.

CAPÍTULO 6. EXTENSIÓN REFERENCIAL Y SIGNIFICADO LÉXICO

En este capítulo estudiaremos la extensión semántica de los verbos a partir de sus argumentos. La idea que motiva este análisis es que únicamente podremos lograr una adecuada descripción del significado intensional de un elemento léxico si primero acotamos su significado extensional, es decir, “dime con quién andas y te diré quién eres”.

Como Wilkins ha demostrado en numerosas ocasiones (Wilkins, 2000; Van Valin y Wilkins, 1993; Wilkins y Hill, 1995; Evans y Wilkins, 2000), podremos llegar a un análisis erróneo si no distinguimos entre el significado inferido, el que aporta la construcción y aquel que pertenece propiamente al significado léxico.

Justamente eso ha sucedido en los estudios anteriores de verbos de pensamiento. El grueso de la bibliografía se ha centrado en aspectos de tipo semántico más que en asuntos gramaticales. Como quedó oportunamente apuntado, esto se debe a que la gran motivación ha sido investigar el desarrollo de las capacidades cognoscitivas que, supuestamente, subyacen a su expresión. Sin embargo no ha podido identificar claramente los distintos niveles de significado: no queda claro qué parte del significado se debe a la construcción en que aparecen o en qué medida se gana pragmáticamente. Por otra parte, cuando incluyen la pragmática, ésta aparece como opuesta al significado léxico.

En nuestro caso, podríamos estudiar distintos rangos de extensión semántica si tomamos el sujeto, el objeto directo o los esquemas de diálogo en que aparecen. En esta ocasión nos quedaremos con los argumentos, analizados desde un punto de vista semántico.

En un sentido estricto se trata de considerar el rango extensional de las entidades a que se refieren los argumentos de los verbos epistémicos: es decir, atender a qué conjunto de entidades se conciben y exponen como experimentantes, o para efectos de este análisis, como SUJETOS COGNOSCENTES del proceso epistémico —por supuesto ahora independientemente de su posición sintáctica. Se trata, asimismo, de considerar qué conjunto de entidades representan el argumento tema, o mejor aún, a qué OBJETOS DE CONOCIMIENTO se hace referencia en esta posición argumental.

Aunque, cuando abordamos la estructura argumental de los verbos (§4.1) dijimos que normalmente se les atribuye un EXPERIMENTANTE y un TEMA, al tocar el asunto de la extensión referencial de la predicación de los verbos epistémicos y para no asumir *a priori* que los niños ya tienen una organización semántica de tipo adulto, hablaré de estas entidades como SUJETO COGNOSCENTE y de OBJETO DE CONOCIMIENTO, respectivamente. Esto, más que un cambio gratuito de términos, sugiere que el sujeto cognoscente no necesariamente coincide con lo que se llama experimentante y sobre todo, no implica que el niño ya tiene una categoría semántica general para todos los verbos de pensamiento. En este sentido, el sujeto cognoscente de un verbo como *saber* puede o no ser sustancialmente distinto del sujeto cognoscente de *entender* y, más aún, no se establece relación con el sujeto de *ver* o el dativo de *gustar*. Lo mismo se aplica al objeto de conocimiento.

Una vez aclarado lo anterior, iniciaremos con el análisis del sujeto cognoscente y después abordaremos al objeto de conocimiento. Ya que hayamos analizado el rango de su extensión referencial, estaremos en posición de hacer una caracterización del significado léxico de cada verbo en el habla infantil.

6.1 El sujeto epistémico

En este apartado estudiaremos sobre quién hablan los niños cuando utilizan verbos de pensamiento, esto es, a quién le atribuyen estados mentales, sin importar si se codifica en el sujeto gramatical o en un clítico. Veamos nuevamente las tendencias generales, pero ahora incluyendo los datos de *olvidarse*, *irse la onda* y *se me hace*.

Como recordaremos, existe una abrumadora tendencia por la primera persona, esto es, los niños prefieren hablar sobre sus propios estados y procesos mentales en un 70% de los casos en promedio, mientras que hablan sobre los que posee su interlocutor en un 21% de los casos. Por su parte, se refieren a una tercera persona singular en un 6.5% de los casos, lo cual nos indica que muy rara vez incluyen en el ámbito de los predicados de proceso mentales a un tercer participante no presente en el diálogo. La primera y segunda persona plural aparecen aun más esporádicamente. Estos datos aparecen en la Tabla 6.1 (v. p. 21 Anexo).

Como también ya ha sido afirmado en diversas ocasiones, cada verbo tiene su propia tendencia. Concentrémonos un momento en *saber*. La primera persona, además de ser la más frecuente, también es la primera en incorporarse en los tres niños, en tanto que la segunda aparece en segundo término y con pocos meses de diferencia: en Flor un mes (2;09:04), en Elia seis meses (3;03:00) y en Julio en la misma toma que la primera persona (3;02:23). La tercera persona, en

cambio, es un poco más dispar, pero se incorpora entre los tres años con tres meses (Flor) y los tres años con diez meses (Julio). De esta forma, los niños empiezan hablando sobre sus propios estados mentales pero, relativamente con poca diferencia de edad, se los atribuyen a sus interlocutores; hasta varios meses después, extienden esta atribución a una tercera persona. Podríamos suponer, por el momento, que la primera persona es la más básica, puesto que únicamente hace explícito que sabe, en tanto que una predicación en términos de una segunda o tercera persona indica una creencia del niño con respecto a un estado mental del otro, es decir, un trabajo mayor de atribución.

La extensión de *saber* a una primera persona plural implica la conciencia de un conocimiento compartido, o su carencia. Aparece en Elia a los tres años con dos meses (los otros dos niños no la producen) y los dos ejemplos que tenemos hacen referencia precisamente a la falta de conocimiento de la niña y otra persona que no es el interlocutor (“no sabemos”), esto es, se trata de primeras personas exclusivas. La segunda persona plural, en cambio aparece a los tres años con tres meses en Flor, referida a los estados mentales de los dos interlocutores. En este sentido, la segunda persona plural no requiere una atribución simultánea de estados mentales a *ego* y a otro, como sí ocurre en la primera plural.

En un patrón similar, *creer* aparece en las dos niñas que lo producen en la primera persona (2;08:08 Flor y 3;08:16 Elia). En Flor, se extiende a la segunda hasta siete meses después; en Elia, que recordaremos produce mucho más tardíamente el verbo, se extiende a la segunda un mes más tarde. Igualmente, *olvidarse* aparece en primera persona en los tres niños. En Flor, única niña que no lo produce sólo con respecto a sí misma, se extiende a la primera plural, por cierto inclusiva, y posteriormente a la segunda y tercera singular. A pesar de que encontramos a *acordarse* casi exclusivamente en segunda persona, en Flor entra en primera (3;03:12), y se extiende a segunda dos meses después; en Elia y Julio se integra y permanece en segunda singular.

Los demás verbos no se extienden a ninguna persona más allá de aquella en que se incorporaron, salvo *poner atención* que se integra en segunda singular y se extiende después a segunda plural. Tomando a los tres niños, la extensión de la atribución de estados mentales puede ser esquematizada como aparece en la Figura 6.1 (v. p. 21 Anexo).

Por otra parte, cuando contamos en cuántos verbos se encuentra cada sujeto cognoscente la marcada preferencia por la primera persona desaparece (Tabla 6.2; v. p. 21 Anexo). De hecho, en las dos niñas (Flor y Elia) existen más verbos usados en la segunda persona que en la primera. Siguen siendo, de cualquier modo, la primera y la segunda persona las más extendidas a lo largo de los verbos. La respuesta a la expresión del sujeto cognoscente no debemos buscarla

simplemente en polos de atracción hacia la primera o segunda persona en tanto personas gramaticales (sean codificadas en el sujeto o en un clítico) o en términos de una facilidad cognoscitiva, por el contrario, debemos enfocar el tipo de evento que expresa cada verbo y el tipo de rutinas en las que es utilizado. Por este motivo, la extensión del centro deíctico de predicación se mueve de una primera persona a una segunda y, de forma marginal, a las demás. Como quedó expresado en el capítulo anterior, la primera persona es la más frecuente y temprana en *saber* puesto que se asocia en gran medida a respuestas. *Creer* también aparece en primera persona porque el verbo predica y, como veremos en seguida, modaliza el propio enunciado infantil. *Acordarse*, por el contrario, tiene como centro de la predicación la segunda persona porque está relacionada con la constatación del conocimiento del otro. *Poner atención* se relaciona con una segunda singular y plural puesto que sirve para dirigir la atención del interlocutor o de los interlocutores, según sea el caso. Este tipo de explicaciones es válido para todos los verbos.

Para finalizar, y a riesgo de parecer insistente, constatamos la existencia de polos de atracción en la deíxis personal en la atribución de estados mentales, sin embargo tales polos se construyen a partir de las rutinas de interacción y no a partir de prioridades cognoscitivas o gramaticales. En especial *acordarse* y *poner atención* sirven de ejemplo para argumentar esto último: no existe ninguna razón ni cognoscitiva ni gramatical por la cual estos dos elementos léxicos deban encontrarse en segunda persona.

6.2 Dominios de conocimiento de los verbos de pensamiento en los niños

Tenemos noticia de que los verbos de pensamiento en los niños tienen como complemento una proposición. También sabemos, gracias a estudios longitudinales, que la importancia de estos complementos se ha sobreestimado en los trabajos de base experimental. Sin embargo, en aquellos tampoco aparece una clasificación semántica clara de los usos de estos verbos, en particular porque no reconocen niveles de construcción del significado. A partir de un estudio de Shatz, Wellman y Silber, se insiste en la distinción entre diferentes tipos de significado funcional: referencia a estados mentales, dirección de la aserción y expresión de una acción de la memoria, especialmente relacionado con *forget* (Shatz, Wellman y Silber, 1983; Furrow *et al.* 1992; Brown, Donelan-McCall y Dunn, 1996).

En la presente tesis investigaremos el rango extensional de los objetos de conocimiento sobre los que predicán los verbos de pensamiento para después poder decidir cuál es de la función que tienen. Hay que advertir que las diversas entidades que constituyen individualmente un objeto de

conocimiento se organizan en tipos más generales o superordenados a los que identifiqué como DOMINIOS DE CONOCIMIENTO. Opto por el término “dominio” puesto que bajo cada rubro agrupo distintos objetos que conforman una región semántica del verbo.

6.2.1 Tipología de los dominios de conocimiento

Basado en la tipología de objetos de conocimiento así como en las referencias bibliográficas, especialmente en el artículo de Van Valin y Wilkins (1993) y en las relaciones semántico sintácticas de Van Valin y LaPolla (1997), he detectado dos macro-dominios de conocimiento que, a su vez, se componen de distintos dominios de conocimiento.

I CONOCIMIENTO PROCEDURAL: Este macro-dominio se refiere al conocimiento de una práctica, como cantar o dibujar.

1) **Conocimiento de una práctica.** El niño se refiere a la habilidad o al conocimiento para realizar una práctica como dibujar, armar un rompecabezas, abrir un plumón o trepar.

2) **Conocimiento de texto.** El niño se refiere a un tipo de conocimiento procedural por medio del cual manifiesta el conocimiento de un fragmento memorizado de texto como una canción, un chiste o un cuento.

II CONOCIMIENTO DE ALGO: Este macro-dominio se refiere al conocimiento de algún tipo de información: un hecho, una entidad, la localización de una entidad o una intención.

1) **Información con respecto a algo.** En este caso el niño se refiere al conocimiento concerniente a la identificación de un referente (*qué, quién*) o de alguna característica relacionada (*dónde, cómo*).

2) **Actitud proposicional y cognición:** En este caso el niño predica sobre un evento o una actividad mental (*saber que Juan vino*).

3) **Intenciones.** Se refiere a un cómputo mental con respecto a una acción y señala algún tipo de disposición mental hacia ella (*olvidar traer el pan*).

Además de estos usos predicativos, tanto en la bibliografía como en nuestros datos existen algunos usos en los cuales desaparece el sentido predicativo de los verbos.

Usos discursivos. En estos casos, el verbo cambia su sentido de predicación sobre un estado mental para ganar un significado relacionado con la regulación del diálogo.

Para valorar la extensión semántica de los verbos en lo relativo a estos asuntos, debemos considerar el contraste —ya muchas veces mencionado— entre argumentos explícitos y argumentos implícitos. Como recordaremos, la mayor parte de los argumentos internos no aparecían explícitamente. Puesto que estamos valorando el objeto de conocimiento, vamos a considerar además al argumento experimentante de *olvidarse* y de *se me hace*, que se codifica en

el sujeto gramatical.

En la Tabla 6.3 (v. p. 22 Anexo) podemos observar cuáles son los dominios de conocimiento que expresan los niños; tenemos evidencia sintáctica de aquellos que están marcados con un asterisco, mientras que la evidencia es contextual en los dominios que aparecen únicamente sombreados. En estos últimos casos, hay ocasiones en las cuales el dominio es fácilmente determinable y sin duda la interpretación de nuestro análisis no difiere de la interpretación que el niño hace del verbo, como se aprecia en el 6.1.

- 6.1 Julio (3;11:23)
(El niño dibuja y tiene distintos lápices de colores; llama la atención del adulto sobre uno en particular)
ADULTO: No, eso **no sé** qué/es.
NIÑO: ¿**No sabes?**
Yo **sí sé**, son colores!
ADULTO: Ah!

En otras ocasiones la referencia es un poco más oscura y muy probablemente la referencia del dominio de conocimiento no esté tan delimitada para el niño como en aquellos casos en que aparece el complemento explícito, lo cual sucede en 6.2.

- 6.2 Elia (3;00:00)
(El adulto y la niña dibujan en una servilleta)
ADULTO: Pero cada quien su gallina, tú una y yo otra, ándale... tú haz la tuya y yo la mía ... con su cola.
NIÑA: ¡Ay!, **yo no sé**. (Analizado como “saber dibujar una gallina”)
(Elia dibuja algo en el cuaderno).

No obstante lo anterior, he decidido mantener los dominios nocionales (*i.e.* aquellos no explícitos) con el mismo estatus que los dominios de los cuales tenemos evidencia formal puesto que eventualmente las rutinas interactivas (ya sea por medio del diálogo o de contextos ostensivos como en 6.2) forjarán el significado extensional de los verbos. Es decir, se trata de contextos que sirven de puente para la cabal delimitación semántica —y sintáctica— del verbo en cuestión¹. Esto lo podríamos argumentar aun para los casos en que contamos con un solo ejemplo explícito del niño y una documentación más sólida de sus ejemplos contextuales.

La valoración global, independiente de su explicitud, se ofrece en la Tabla 6.4 (v. p. 23 Anexo). Un primer vistazo a las Tablas 6.3-6.4 nos revela rápidamente que a nivel semántico, nuevamente y salvo *saber*, todos los verbos muestran una preferencia clara por un dominio o un conjunto restringido de dominios de conocimiento. Esto nos indica que semánticamente los verbos muestran también un comportamiento insular, con lo que se confirma la hipótesis de las islas verbales de Tomasello. Por otra parte, nos da muestras del rango extensional que tienen nuestros verbos: del conjunto total de dominios, *saber* tiene el rango más amplio, seguido de

olvidarse, que sirve para expresar tres dominios (aunque ningún niño usa por sí solo más de dos y, por cierto, sin hacer explícito el complemento) y después por *creer* y *acordarse*, que expresan dos dominios.

Desde el punto de vista de los dominios, observamos también que algunos aparecen en más verbos (como el dominio referente a la información, encontrado en ocho verbos), mientras que otros se restringen a un verbo (la expresión de las intenciones). La frecuencia total en que son producidos los dominios se esquematiza en la Gráfica 6.1 (v. p. 23 Anexo). Sobresale a primera vista que la información es la más frecuente. Por otra parte, la expresión de una actitud proposicional, que tantos estudios ha merecido, no es sino el tercer dominio en frecuencia. Por último, los saberes procedurales (conocimiento de una práctica y de un texto) tienen una presencia numérica que no debemos pasar por alto (28%) y que demanda más atención de la que hasta el momento se le ha concedido en el estudio de la adquisición de verbos de pensamiento. A continuación describiremos con detalle las características de cada dominio de conocimiento.

6.2.2 Realización de los dominios de predicación

Una vez enumerados los dominios de predicación, vamos a explicar detalladamente algunas de sus características más importantes, al tiempo que señalaremos cómo se realizan formalmente en cada verbo.

Conocimiento de una práctica

Este dominio resulta muy importante por tres motivos. En primer lugar, es uno de los primeros en aparecer en *saber* en Flor; en segundo lugar, es uno de los dos más frecuentes en *saber* en Julio (21%); y en tercer lugar, no había sido reportado en estudios previos. Este dominio está asociado prácticamente a *saber*, pues además de este verbo sólo lo encontramos en *aprender* y, por cierto, sin un complemento explícito. En *saber* aparece explícito casi en la mitad de las ocasiones (en un 48% en promedio) y de hecho la construcción característica es la de un complemento en infinitivo², como sucede en 6.3.

- 6.3 Flor (2;11:15)
(La niña y el adulto están en el jardín, junto a un columpio)
NIÑA: Allá vas, ¿eh?
En ése no me sé **subir**.
(En referencia al columpio negro que está al lado).

² Cabe aclarar que los casos en los que no se podía inferir el dominio a partir del contexto se trataron como no determinables y quedaron fuera del análisis de los dominios de conocimiento.

En este mismo verbo, también suele aparecer con una frase nominal, la cual refiere a toda una actividad (6.4).

- 6.4 Julio (3;11:23)
ADULTO: Parece su pantalón.
NIÑO: Sí, ¿Pitamos más?
ADULTO: Píntale manos.
NIÑO: No poque **no sé mano**.

En el ejemplo anterior, se podría argumentar que existe una elisión del verbo subordinado, *pintar*, pero me parece que estaríamos sobre-interpretando. Podemos pensar, por el contrario, que el niño expresa el resultado de toda la actividad por medio de la frase nominal.

Asociado a *saber*, este tipo de conocimiento ciertamente es el que se encuentra más alejado de un proceso cognitivo de alto nivel pues, particularmente cuando no aparece explícito el argumento, su uso es muy cercano a *poder*: en ambos casos se atiende a una capacidad.

- 6.5 Julio (3;07:24)
ADULTO: Ponte los guantes Julio.
NIÑO: Sí sé.
ADULTO: ¿Sí sabes?
NIÑO: Aquí sí se le ete de éste.
ADULTO: El pulgar
NIÑO: ¿El pulgar?
ADULTO: El mata piojos.
NIÑO: Matakiojos aquí/está.
Sí sae sí sé... enoto guante.
HERMANO: Esas iban aquí
NIÑO: Sí kuedo, ¿eh?

Sin embargo, como observamos en el ejemplo anterior, se manifiesta un cambio de perspectiva en el uso de uno y otro elemento léxico. Con *saber* se afirma la posesión de un conocimiento necesario para el procedimiento involucrado y con *poder* se enfatiza la conclusión de la tarea.

Conocimiento de texto

En los niños y en su entorno de interacción familiar el conocimiento de canciones, cuentos y chistes parece tener gran relevancia. Esto se refleja fundamentalmente en *saber*: en Elia y en Julio es el dominio que aparece primero; en Julio, además, es el segundo más frecuente (21%). En los otros verbos, en cambio, no es tan recurrente: Elia lo produce con *olvidarse* y con el único ejemplo de *estudiar*.

Este dominio de conocimiento se encuentra entre los que son expresados formalmente casi todas las veces (tres cuartas partes). En particular, se distingue porque los niños utilizan los pronombres de objeto casi exclusivamente para este dominio de conocimiento. Además, en

² Una buena razón por la cual no había sido reportado es que en inglés, lengua que ha recibido la casi total atención, no existe un complementación de objeto por medio de una ligadura directa a través del infinitivo, como sí

saber el verbo aparece muchas veces en una conjugación pronominal, marca que se vuelve entonces característica del conocimiento de un texto, como lo podemos ver en 6.6.

- 6.6 Julio (3;09:01)
(El niño y los adultos juegan a cantar)
ADULTO: A mí la canción que me gusta...
Es la que cantas de Chonita.
NIÑO: Esa **no me la sé** bien. [la canción de Chonita]

Si bien a primera vista esto podría parecer el conocimiento de algo y no de una práctica, debemos hacer notar que el conocimiento de un texto, por ejemplo la canción en 6.6, está íntimamente relacionado con todo el evento de producirla, en este caso cantarla, y en ese sentido resulta una práctica.

- 6.7 Elia (3;00:00)
(Adultos y niña cantan una canción)
ADULTO: A apretarse la nariz, Elia apriétate la nariz ... ya.
(La niña se vuelve a apretar la nariz, sonrío y se suelta la nariz).
ADULTO: A volar todos.
(La niña mueve un brazo y sonrío, se ríe y toma un dulce).
NIÑA: Yo **sí me la sé**.
ADULTO: A ver ¿cómo va?

Como podemos apreciar en el ejemplo 6.5, cantar la canción involucra, como parte de una especie de juego, realizar ciertos movimientos corporales —apretarse la nariz o mover los brazos en el ejemplo anterior. Por esta razón, creemos que cuando un niño predica sobre un texto, la referencialidad del complemento no apunta estrictamente a una entidad como tal, sino a todo un evento. Por otra parte, la pregunta del adulto "A ver ¿cómo va?", específicamente el uso del verbo *ir*, nos indica que efectivamente se concibe como una actividad y no como una entidad.

Como evidencia adicional, en el siguiente ejemplo, se muestra cómo, ante una pregunta en la cual el adulto usa explícitamente *saber* con respecto a un cuento, el niño indica su conocimiento por medio del movimiento de brazos relacionado con el cuento.

- 6.8 Julio (3;06:24)
ADULTO1: Te voy a cantar a contar el cuento de la galleta de jengibre.
NIÑO: Sí.
ADULTO2: ¿A poco te lo **sabes**?
ADULTO: Te lo conté el otro día, pero le dije que era de chocolate
NIÑO: **Mía así, así mía**.
(abre y cierra las manos)

Información

Recordemos que este dominio es el primero de los que refieren al conocimiento de algo y no de una práctica. En este caso, como dijimos, se introduce a un participante o un evento en el

universo del discurso. La identificación puede ser de carácter concreto, es decir una entidad (objeto o persona, 6.9) o una localización (6.10).

- 6.9 Elia (3;09:24)
(Los adultos hablan del cumpleaños de una niña, Elia participa en la conversación para indicar que la conoce)
NIÑA: Mamá
Sí, sí **la conocí**, linda niña.
- 6.10 Flor (3;02:00)
(Flor está buscando la carreola de su muñeca)
NIÑA: Ah onces **¿sabes ónde** esta mi carrioa?
ADULTO: ¿Dónde está?

Pero también puede ser un conocimiento mucho más abstracto, de un evento (6.11) o de un procedimiento (6.12).

- 6.11 Elia (3;08:16)
NIÑA: No, mira, mira, **ya sé a qué** jugamos.
ADULTO: ¿A qué?
NIÑA: A las tarjetas.
- 6.12 Elia (3;08:16)
(La niña se sienta arriba de la cama, mete sus piernas a través del respaldo de la cama que está a los pies, simulando que maneja un coche)
ADULTO: Ay!
NIÑA: Es que **yo sé cómo** manejar bien, pero cuando estoy manejando mal, pues, choco.
ADULTO: Ah, maneje bien.
NIÑA: Pero ahorita voy a **manej***, manejar bien. A ver, ya, ya.

Este dominio es el más recurrente en todos los verbos, de los trece que estamos considerando aparece en ocho: es el más frecuente en *saber* (48% en promedio), en *acordarse* (62% en promedio) y el único en *conocer* y en dos verbos que, como veremos más adelante, conllevan una elección: *equivocarse* y *adivinar*. Sin embargo, también es el dominio que aparece explícitamente en menos ocasiones, en un 78% de la frecuencia total del verbo. Esto se debe en parte a una de sus características formales más importantes: está asociado en gran medida con las interrogaciones. Así pues, mientras que a veces los verbos toman como complemento una interrogación indirecta (como se aprecia en 6.10, 6.11 y 6.12), otras veces el enunciado en que se encuentra el verbo de pensamiento es una respuesta a una interrogación parcial del interlocutor. Además, puede ser expresado por un pronombre en *conocer* y por una frase nominal introducidas por una preposición en *acordarse* y en *equivocarse*.

Actitud proposicional y cognición

Este es el dominio de conocimiento que ha cautivado la atención de la mayoría de los estudios sobre adquisición de verbos de pensamiento. Puede referirse a la cognición, como el resultado de un estado o proceso cognoscitivo, como en el ejemplo siguiente.

- 6.13 Flor (3;04:08)

(No hay luz en la casa de la niña)
NIÑA: Yo **creo** que ya llegó la luz.
ADULTO: No.

O bien, puede referirse a una actitud proposicional, es decir se trata de una modulación de una aserción.

6.14 Flor(3;09:24)
(Los papás y la niña buscan un juguete, y la niña dice)
NIÑA: **Creo** que está ahí.

La línea entre actitud proposicional y cognición no siempre aparece claramente definida. Sin embargo, en 6.13 se aprecia que la proposición que aparece como complemento es el resultado de un proceso mental, aun cuando esté basado en evidencia que puede ser percibida sensorialmente, mientras que en el segundo ejemplo la niña simplemente modula el contenido proposicional de la aserción subordinada, aunque ésta provenga de información previamente adquirida. Así pues, la diferencia radica en que en el primer caso la predicación del complemento se deriva de un cómputo mental y en el segundo simplemente se marca grado de certeza. El vínculo entre uno y otro está en que, dependiendo del verbo que se use, el cómputo mental puede indicar mayor o menor grado de certeza.

Por otra parte, se diferencia del resto de los dominios de conocimiento en que, como se aprecia en los ejemplos anteriores, está asociado exclusivamente con una conjunción subordinante: *que* y *si* en *saber* y *que* en los demás verbos que lo expresan. Esta fuerte asociación con el esquema Verbo + *que*, particularmente en *creer*, ocasiona que aparezca explícito en un 77% de las veces. Por otra parte, cuando *creer* aparece al final del enunciado sin ningún complemento tiene únicamente la lectura de actitud proposicional.

6.15 Elia (3;11:17)
(Se escuchan, de fondo, los silbidos que hacen los globeros)
NIÑA: ¿Quién hace/ese ruido?
ADULTO: Será...
NIÑA: Del gallo **creo**.
ADULTO: Parece como un globero.

Quisiera remarcar que si bien este dominio ha recibido gran atención en estudios previos, en algunos verbos de nuestro *corpus* resulta marginal (por ejemplo en *saber* ocupa el 5%) mientras que en otros verbos ni siquiera aparece. Esto nos impone la restricción de no hacer contrastes semánticos entre los verbos de pensamiento exclusivamente con base en este tipo de conocimiento; por el contrario, deberíamos considerar todos los dominios y el peso de los distintos dominios en cada verbo.

Intenciones

Como se dijo, este dominio de conocimiento se refiere a una especie de planeación mental de una actividad.

- 6.16 Flor (2;06:16)
(La niña juega a que su muñeco es su bebé)
NIÑA: Se me **olvidó** darte un besito bebé.

Este dominio es el más marginal de todos, pues se encuentra asociado exclusivamente a *olvidarse*. En muchos casos es expresado por una oración introducida por un verbo en infinitivo, como sucede en el ejemplo anterior, o por una frase nominal, como aparece en 6.17.

- 6.17 Flor (3;02:00)
Niña: Ay! se **nos olvidó** la leche de mi/hija.

Debemos hacer notar que en este último caso la FN atiende a toda una actividad y no a una entidad por sí sola: “se nos olvidó la leche...” se refiere a realizar algo con respecto a la leche, en este caso cargar o llevar la leche. Recordemos, por último, que en los niños los objetos de conocimiento de *olvidarse* se expresan en el sujeto y no en el argumento interno.

Usos discursivos

En los usos discursivos podríamos decir que el verbo cambia su sentido de predicación sobre un estado mental para ganar un significado relacionado con la regulación del diálogo. Sin embargo, conserva un vínculo semántico con los sentidos propiamente predicativos pues mantiene un matiz relacionado con las tareas cognoscitivas. En este sentido, no son usos totalmente independientes puesto que, como veremos más adelante, el uso discursivo que puede tomar un verbo depende y se desarrolla directamente de los dominios del significado léxico del verbo³.

Predominantemente, los usos discursivos corresponden a fórmulas de introducción de tópico.

- 6.18 Elia (3;11:17)
(La niña le cuenta a la madre lo sucedido en casa de otra persona)
NIÑA: Me sientaba, y ¿qué **crees?**, que llegaba a un cuarto de su... hija.

Como podemos apreciar en el ejemplo anterior, *creer* no está usado para inquirir acerca de la actividad cognoscitiva de la madre, sino para darle continuidad al relato e introducir un nuevo evento. En cuanto a *saber*, encontramos el argumento completo, como en tipo “¿Sabes qué le dije a mi papá?”, o nada más el pronombre interrogativo, como en “¿Sabes qué?”. Conviene decir que, en cualquier caso, siempre encontramos un complemento explícito que hace patente el uso discursivo del verbo.

³ En casos como éste, muchas veces se dice que el verbo se desemantiza, sin embargo esta descripción del fenómeno no me parece adecuada porque no considera el vínculo entre uno y otro uso. En cambio, si podríamos decir que el verbo pierde referencialidad en su significado para ganar relacionalidad.

Me parece que en los usos discursivos atestiguados en los niños, el verbo no pierde su referencia mental del todo, más bien la interrogación deja de ser una pregunta genuina; la introducción de tópico está relacionada con un estado o una actividad mental, que designa el verbo en cuestión y que prepara el acceso de algún tipo de información.

Resulta interesante que en los niños nada más *saber* y *creer* funcionen con usos discursivos, y en ambos casos para introducir tópico (como veremos §9.3, en los adultos aparecen más verbos y con más usos discursivos), pues no existe ninguna razón para ello. En Elia y Julio, estos usos con *saber* aparecen en las últimas tomas, lo que podría sugerir cierta dificultad en su aprehensión, pero en Flor el único ejemplo de uso discursivo que tenemos con este verbo se encuentra desde antes de los tres años. Si bien adelante le daremos un tratamiento más profundo, por el momento podemos sugerir, siguiendo a Tomasello, que en esta etapa de la adquisición la niña recupera usos individuales, sin importar si son altamente predicativos o si cumplen una función discursiva, como sucede en este caso.

Discusión

Hemos visto a lo largo de este apartado que los verbos de pensamiento tienen un rango de dominios de conocimiento mucho más amplio del que se había discutido anteriormente. En primer lugar, el dominio referido a la actitud proposicional, si bien es empleado por seis verbos, no tiene un uso tan frecuente en términos del número total de producciones, de ahí que podamos suponer que los niños en realidad no tienen tanta maestría para hacer distinciones finas a este respecto. Llama la atención en particular que en *saber* nada más sea expresado dos veces con complemento explícito y por una niña. Tal maestría, no tiene por qué deberse necesariamente a un bajo desarrollo de una teoría de la mente. Tal y como hemos señalado hasta el momento, en particular en el capítulo anterior (§5.3), la destreza en este dominio de conocimiento puede estar relacionado con factores dialógicos, esto es, los niños han acumulado poca experiencia en su uso.

En segundo lugar, reportamos el uso de un dominio de conocimiento que no había sido considerado con anterioridad: el conocimiento de una práctica. En estos casos se enfoca la habilidad para realizar algo como parte del conocimiento que está relacionado con la buena adquisición de los verbos de pensamiento. Lejos de ser un dominio esporádico y marginal, es parte fundamental del rango de predicación de algunos verbos, en particular *saber*. Si bien su referencia mental no es la más abstracta en términos cognoscitivos e incluso podríamos decir que no existe un objeto de conocimiento muy elaborado, se encuentra en la misma ruta que otros dominios.

La descripción de los tipos de objetos de conocimiento, agrupados en dominios, realizada con bases lingüísticas y apoyados en gran medida en su expresión formal, nos ayuda a esclarecer el panorama planteado por estudios previos. Primero, tanto Shatz, Wellman y Silber (1983) como Brown, Donelan-McCall y Dunn (1996), basados en los primeros, hablan de un tipo de significado llamado “Dirección de la interacción” opuesto a otro denominado “Referencia a estado mental”. En el primero incluyen todos los enunciados interrogativos de los verbos, sin importarles si son usos realmente discursivos o si es lo que aquí llamamos “Información”. Con ello desconocen el papel que juegan las interrogaciones en el diálogo, puesto que se plantea que los enunciados que dirigen la interacción, o ya no tienen referencia mental o la tienen pero muy baja. Por supuesto que una interrogación dirige la interacción en tanto que es un mando (*cf.* Lyons, 1980), pero eso es parte de la función del enunciado y no niega en lo absoluto el carácter predicativo del verbo ni su referencia mental. Como vimos, gran parte de lo que sucede en los usos discursivos es precisamente que la interrogación deja de ser una pregunta genuina y con ello se convierte en rutina que puede perder incluso el otro evento que tienen como complemento.

Furrow *et al.*, por su parte, diferencian entre “Dirección de la interacción” y “Dirección de la reflexión”. En el primer tipo incluyen oraciones interrogativas con un complemento *that* del tipo “*Do you think that's a garage?*” (Furrow *et al.*, 1992:622). En la segunda categoría, agrupan a interrogaciones parciales. Nuevamente, el problema es que no reconocen el papel que puede jugar el enunciado. El primero de estos dos significados sigue aludiendo totalmente a estados mentales, pero dirige la interacción en tanto que es una pregunta y se espera que el interlocutor responda algo relacionado con el cómputo mental que se indica en el verbo principal de la interrogación, es decir, el verbo de pensamiento. En cuanto a las interrogaciones parciales, claramente introducen un nuevo tópico, pero esto es propio del tipo de interrogación y no depende del significado del verbo.

Con esto queremos insistir en que si no distinguimos los valores semánticos que aporta cada nivel lingüístico (léxico, sintáctico, enunciativo y pragmático), difícilmente podremos describir la adquisición de nuestros verbos o caracterizar su expansión semántica.

Por último, en cuanto a nuestras expectativas con respecto a los patrones de adquisición de verbos de pensamiento, corroboramos una vez más que cada verbo tiende a predicar sobre un rango restringido de dominios, esto es, cada verbo tienen un esfera de predicación específica, lo cual coincide con una posición de base léxica en torno a la adquisición del lenguaje, como lo es la hipótesis de las islas verbales. Sin embargo, si bien los datos coinciden en términos generales con las afirmaciones de Tomasello (1992) con respecto a que los niños retoman usos anteriores

en sus nuevas incorporaciones de un elemento léxico y que el proceso de expansión semántico se da en ese sentido, es importante notar que el dominio de conocimiento que se incorpora primero no necesariamente será el más sólido a lo largo del desarrollo. Finalmente, los niños no tienen por qué incorporar un sentido ligado al prototipo semántico (*cf.* Bartolucci 2002 con respecto a esto mismo en términos que describen un movimiento) y, además, el primer sentido incorporado tampoco se convierte en una especie de núcleo de atracción semántica.

Con todo esto, ya estamos en condiciones de realizar una adecuada descripción semántica de nuestros verbos.

6.3 Caracterización semántica de los verbos de pensamiento

Hemos llegado, pues, a un punto medular de la descripción de la adquisición de los verbos de pensamiento: aportar una caracterización que no sea basada en supuestos apriorísticos que pueden proporcionar las teorías y, sobre todo, que se funde en las propias producciones infantiles y no en la mirada adulta. Por supuesto, como ha sucedido hasta el momento, podremos dar más detalles de aquellos verbos de los que tenemos más información.

Saber

Como ya habíamos señalado, se trata de un verbo estativo en el cual no se pone en foco el conocimiento como actividad o como resultado de una actividad sino que se alude al conocimiento como un estado. De esto tenemos evidencia en habla adulta pues el verbo no se puede poner en un tiempo progresivo, a diferencia de las actividades (Van Valin y Foley, 1984). De los niños, ninguno produce el verbo con un sentido de actividad y por tanto podemos decir que es también un verbo estativo en ellos⁴.

Por otra parte, vimos que despliega el repertorio semántico de construcción más amplio, en comparación con todos los otros elementos léxicos. Esto puede ser interpretado como una prueba de su generalidad cognoscitiva, pero hasta no contar con investigaciones psicolingüísticas adecuadas conviene sólo decir que esta gran gama extensional nos indica que tiene una baja elaboración semántica. Dicho en otras palabras, si tuviéramos que usar algún tipo de metalenguaje semántico, por ejemplo rasgos semánticos, le asignaríamos muy pocos de ellos. Así pues, baja elaboración semántica significa poca especificidad y no pobreza semántica, cognoscitiva o del desarrollo.

En cuanto a la relación entre el significado estativo y los dominios de conocimiento sobre los que predica, ésta se vuelve clara cuando nos preguntamos por qué no se pueden expresar intenciones con *saber*: para predicar sobre tal dominio de conocimiento, el elemento léxico debe tener un significado no estativo, pues se expresa un computo mental en proceso con respecto a una actividad.

Las variaciones individuales que hemos atestiguado obedecen a contextos de acción distintos y a rutinas de interacción también diferentes. La constante es que los niños tienen como objeto de conocimiento las actividades y objetos cotidianos con los cuales se desenvuelven: habilidad para realizar ciertas actividades, cantar canciones, contar cuentos, localizar objetos e identificar sujetos. Esto indica que los objetos de conocimiento de *saber* están fuertemente anclados al contexto de enunciación y ampliamente relacionados con rutinas lingüísticas, como lo sugieren los datos sobre el formato dialógico, y rutinas no lingüísticas, como se aprecia al revisar las videgrabaciones.

Aunque ya hemos delimitado su espectro de predicación, todavía no tenemos claro su significado léxico. Para ello debemos diferenciar el significado por construcción y por composición. Recordemos que el significado por construcción se debe a una plantilla sintáctica que no depende estrictamente de los elementos léxicos involucrados (Goldberg, 1995). En este caso he restringido un poco dicha noción, pues no me refiero a plantillas generales que abarquen a todos los verbos de pensamiento sino a esquemas argumentales relacionados con *saber*, pero que aportan cierto significado. El significado por composición, por el contrario, depende de la conjunción del significado de *saber* más el significado particular del elemento o elementos subordinados.

Significados por construcción:

- *saber* + infinitivo. El infinitivo permite una alta cohesión entre los eventos, manifestada sintácticamente en el comportamiento de los clíticos. El resultado de esta construcción es el conocimiento de una práctica y la alta cohesión sintáctica hace que el *saber* no tenga la distancia semántica necesaria, por así decirlo, para predicar sobre un evento, sino que todo el predicado adquiere un significado de habilidad con respecto al evento en infinitivo.
- *saber* + pronombre / adverbio interrogativo. La interrogación parcial que aparece como complemento resalta la información contenida en ella. Como resultado, obtenemos la información de algo, justamente gracias a las características de la interrogación parcial.

⁴ Recordemos que partimos de la evidencia positiva que disponemos; aludir a contraejemplos no constatados no tiene sentido puesto que deja abierto el universo de lo posible y de lo imposible.

• *saber* + conjunción subordinante. La conjunción subordinante despliega menor cohesión entre uno y otro evento, y da como resultado el conocimiento proposicional.

Estas tres construcciones nos brindan tres dominios de predicación. En el caso del conocimiento de un texto, el significado no se obtiene por construcción, sino por composición con la frase nominal que le sigue.

El significado léxico que permanece es simplemente el de tener un conocimiento con respecto a algo que debe especificarse en el complemento. El evento de tener el conocimiento no está delimitado temporalmente, lo que en lingüística indica que el evento es percibido con un aspecto incompletivo (cf. Givón, 2001). Cuando se niega el verbo, entonces se asevera sobre el no conocimiento, más que sobre el desconocimiento; cuando se pregunta, se inquiera sobre éste.

Esto funciona así cuando el verbo tiene un complemento explícito. Cuando no es éste el caso, entonces ese algo de que se predica *saber* debe ser recuperado del entorno dialógico o del contexto de interacción. Como vimos, la fuerte cohesión que existe entre *saber* y el discurso garantiza la mayor parte de las veces que se mantenga ese significado compuesto.

En el uso discursivo —"¿Sabes qué?"— el verbo parecería estar desemantizado pero, como mencionamos, rechazamos tal análisis. Más bien, este uso parece estar ligado con la forma del enunciado, pues la aparente interrogación pierde su carácter de mando: ya no es una pregunta genuina. Tampoco me parecería adecuado sugerir que este uso es resultado, en tiempo real y como parte de una operación psicolingüísticamente comprobable, de los usos predicativos. Pero si podemos proponer, en términos de la descripción semántica, que es un uso derivado, en el sentido en que sin ser una pregunta y sin predicar nada, tiene relación con el significado léxico propuesto: atienden al conocimiento con respecto a algo, el tópico que introducen.

Finalmente, debemos apuntar que en algunos casos *saber* en respuesta a una pregunta del interlocutor parece sugerir un significado aún más amplio, incluso una especie de rutina o un apoyo para el diálogo.

6.19 Julio (3;11:23)

ADULTO: Tú también C., cuéntanos qué pasó con el teatro.
¿Qué fueron a ver?
¿Qué? ¿coqueteando?
¿De qué se trata la obra?
NIÑO: No sé.
ADULTO: ¿No sabes?

En el ejemplo anterior se puede apreciar que el verbo aparece sin el argumento interno explícito, de forma que el dominio de predicación se tiene que extraer del contexto discursivo, en este caso tendría que ser a partir de la pregunta adulta. No obstante, el enunciado infantil con *saber* no ofrece una contestación al asunto preguntado, aunque sí sea una respuesta a toda la pregunta. Esto nos posibilita para decir que el verbo no tiene como dominio de predicación el *qué*

preguntado, sino que el alcance de la predicación abarca todo el enunciado adulto, para cancelarlo. Se podría suponer a partir de ello que este es un uso especializado de la cadena “no sé” y que de hecho no sea una instancia del verbo *saber* sino una secuencia lexicalizada con un significado distinto. Este análisis no sería erróneo si pensamos que los niños a veces recuperan del uso adulto secuencias no del todo analizadas, sin embargo no todos los usos de “no sé” son de esta naturaleza y la línea trazada entre uno y otro caso resultaría muchas veces arbitraria. Por otra parte, en algunas ocasiones el verbo aparece en un enunciado afirmativo que tienen una función similar, como podemos apreciar en 6.20, en donde el saber puede abarcar todo lo dicho por el adulto de forma que no se promueve un comentario sucesivo.

- 6.20 Flor (2;11:15)
(Hablan sobre unas pinturas)
ADULTO: ¿Blanca? La blanca ya está medio secona les, ah la tengo que curar.
NIÑA: Ah ya sé.
Ya sé.

Así pues, podemos afirmar que la secuencia “no sé” (o “ya sé”) es usada de una forma muy particular, pero en todo caso sigue siendo una instancia del mismo verbo y me parece mejor analizarlas como parte de la extensión semántica del verbo.

El espacio semántico de *saber* es consistente con lo que esperamos a partir de los datos adultos, salvo un caso de sobre-extensión, que aparece en el ejemplo 6.21.

- 6.21 Flor (3;08:09)
(Hablan de otro tema cuando la niña introduce uno nuevo)
NIÑA: Mamá te acuerdas que... que vivo mm mi cumpleaños con mi tía beba tu.. tu mamá.
ADULTO: Sí, sí me acuerdo.
NIÑA: Y con mi tía Jany
ADULTO: Sí, sí me acuerdo.
NIÑA: Y yo no *sabía nadie*.
ADULTO: No, tabas muy penosa.

Podemos apreciar que la niña usa en verbo en un sentido en el cual en habla adulta quizá utilizaríamos *conocer*, para indicar el encuentro previo con alguien y por lo tanto cierta información acerca de dicha persona. Sin embargo, la niña más bien pone en foco justo la identificación de los participantes en la fiesta, de tal suerte que la sobre-extensión resulta coherente con el esquema planteado. La "anomalía", desde un punto de vista adulto, está en que la identificación de un referente requiere de un verbo que nos indique un evento en el cual ubicar al referente. En este caso la niña introduce directamente un elemento nominal sin indicar el evento relacionado. Es un caso único que da cuenta del proceso de construcción del espacio semántico del verbo.

Por último, debemos señalar que el conocimiento se aplica casi exclusivamente a los participantes del diálogo, en particular al mismo niño. Si pensamos esto desde el punto de vista de la deixis personal, es decir, centrado en *ego* y en el otro que interactúa con *ego*, encaja

perfectamente con que el verbo esté muy anclado en el entorno de enunciación. Entonces, resumiendo, es un verbo estativo cuyo significado atiende a 'tener un conocimiento con respecto a x'.

Creer

Este verbo destaca entre todos los demás puesto que es el único que se usa, fundamentalmente, para marcar actitud proposicional y cognición. Parte de su significado, a diferencia de *saber*, marca una actividad. Si bien no contamos con evidencia sintáctica directa que nos sirva para comprobarlo, del contexto se desprende que su significado aspectual no se extiende indefinidamente en el tiempo como lo hace un predicado estativo, sino que el evento expresado está en proceso. Esto se puede apreciar en el ejemplo siguiente, donde 'creer' se aplica al momento de la enunciación y no se extiende sin límites.

6.22 Flor (2;11:15)

(Hablan acerca de unos helados y de quién va a querer los helados, la mamá insiste en que la niña diga los nombres de familiares pero la niña retoma el tema de los helados)

NIÑA: Yo **cleo** que van, a querer tantos helados.

ADULTO: ¿Tú crees que **va/querer** tantos helados?

Pues entonces pónlos en un plato más grandote.

En tanto que el evento se concibe como un proceso, entonces el significado del verbo interactúa de forma distinta con el dominio de conocimiento de como lo hace *saber*. Para indicar que hay un proceso mental con respecto a un evento subordinado se necesita poca cohesión semántica, de tal forma que uno y otro evento mantengan su independencia semántica. Esto se marca por medio de una conjunción *que* o por medio del orden. En este último caso, no existe una relación sintáctica entre *creer* y el elemento modificado sino una relación de inferencia. Todo lo anterior podría parecer un tanto exagerado en un análisis del habla infantil temprana, sin embargo no estoy afirmando que tal comportamiento se mantenga a lo largo de todos los verbos sino que al menos existen construcciones asociadas a *creer* que permiten tal lectura.

Por otra parte, cuando se usa para indicar información, en nuestro ejemplo "¿A quiénes crees que vi?", el elemento interrogativo debe aparecer antes de *creer* y el elemento subordinante sigue siendo una conjunción. Esto puede indicar que se supone que alguien de hecho realiza el evento subordinado pero el computo mental es en relación con la entidad que depende sintácticamente de tal evento. El hecho de que aparezca una conjunción, nuevamente, nos indica una mayor distancia entre uno y otro evento. En este verbo, el dominio de conocimiento no depende de la conjunción, la cual está asociada al significado léxico del verbo, sino de la interrogación misma ligada con el orden de palabras.

Los usos discursivos de este verbo se relacionan con la noción de cómputo mental pero están dados por la cancelación de la interrogación. Esto significa que existe una modificación del significado de toda la construcción *qué + creer* y no, estrictamente hablando, del significado léxico del verbo. Si bien tales usos sirven para introducir un tópico y marcar cohesión discursiva, se desprenden de un posible cómputo mental relacionado con el conocimiento del tópico que se introducirá. Nuevamente, este análisis corresponde al mejor escenario que se puede extraer de los datos y no implica que tenga realidad psicolingüística.

Resumiendo, el significado léxico se *creer* indica un cómputo mental con respecto a un evento subordinado del cual necesita mantener poca cohesión semántica, indicado por la conjunción *que* o por el orden. El espectro del cómputo mental sólo abarca los dominios de conocimiento que hemos llamado información y actitud proposicional.

Contraste saber- creer

Para la tarea de acotar el espacio semántico de los verbos resulta interesante realizar contraste entre los verbos y, aún mejor, mostrar ejemplos.

- 6.23 Flor (3;08:09)
ADULTO: ¿Y tú papá?, ¿comió hace rato?
NIÑA: Amkú •
ADULTO: ¿No viste?
NIÑA: Mkú
ADULTO: Límpiase con tu servilleta.
NIÑA: No sé si comió pero... **no creo** que comió allí.
ADULTO: ¿mm? •

Como se puede apreciar, la niña marca distinto grado de certeza con respecto a la predicación subordinada. En la bibliografía se señala que la diferencia entre los verbos análogos del inglés, *know* y *think*, reside justamente en que el primero marca mayor grado de certeza que el segundo, además de que el primero desencadena presuposición mientras que el segundo no⁵. Con respecto a la presuposición tenemos poco que decir, salvo recordar que el significado depende de toda la construcción y no sólo del elemento léxico⁶. El grado de certeza, en cambio, sí depende en gran medida del significado léxico. Aunque ambos verbos aparecen en una aserción negativa, con el primer verbo se marca la falta de conocimiento con respecto al evento de 'comer' mientras que con el segundo se indica un proceso mental con respecto al evento. La actitud proposicional / conocimiento es el único dominio donde existe esta confluencia y en el cual se puede realizar este tipo contraste.

⁵ Cf. la tercera crítica de Richards (1982).

⁶ Para un trabajo extenso sobre la presuposición en español, véase Vázquez Rojas (2002).

Notemos que en estos casos se modaliza la proposición subordinada. A riesgo de parecer insistente, esta modalización depende de la diferencia en el dominio de predicación que establece cada verbo. Con ello quiero decir que, contrario a lo señalado de forma también insistente en la bibliografía, los verbos no están como simples operadores modales de un predicado principal –en este caso 'comer'–, sino que la modalización se realiza por medio de una predicación principal sobre un predicado subordinado.

Finalmente, también podemos comparar los usos discursivos. Mientras que *saber* introduce la identificación de un referente o de un evento (“¿Sabes qué?”), *creer* pone en foco al evento mismo (“¿Qué crees?”).

Acordarse

Asumamos de entrada que el aspecto del evento expresado es una actividad con un término temporal final⁷ para concentrarnos en otras facetas del significado. En primer lugar, aunque cada niño expresa como máximo dos dominios de conocimiento, en total es el segundo verbo en cuanto al rango de dominios posibles. Sin embargo, a diferencia de *saber*, no hay tantos esquemas sintácticos asociados a los dominios de conocimiento. Esto se debe en gran medida a que cada niño tiene desarrollado un espectro pequeño, de tal forma que nada más uno de los dominios de conocimiento aparece marcado sintácticamente mientras que el otro se infiere a partir del contexto.

En segundo lugar, el verbo tiene dos sentidos más o menos diferenciados en uno de los niños. Si observamos casos como el ejemplificado en 6.23, suponemos que el verbo alude a información compartida entre el niño y su interlocutor pero que se ha adquirido previamente.

- 6.24 Julio (3;06:24)
 (El niño solicita agua de limón, por lo que la mamá abre el refrigerador, donde el niño ve un jarabe)
 ADULTO1: Está como que/al tiempo fijate... (el agua que le va a dar al niño)
 Me/acabo de tomar yo... este...
 A ver D.
 NIÑO: ¿Te/acuerdas que me comí, esto?
 (sube al banco de la mesa y señala un jarabe)
 ADULTO2: ¿Qué es, medicina?

Sin embargo, prácticamente todos los casos en los cuales el verbo no tiene complemento, el significado del verbo no alude al conocimiento proveniente de estados mentales previos, sino de información que se recupera del entorno.

- 6.25 Julio (3;07;24)

⁷ En términos de Dowty (Van Valin y Foley, 1984) sería un *achievement*. Nuevamente los ejemplos nos proveen de pruebas sintácticas contundentes, sin embargo lo anterior puede ser extraído, en el análisis, del contexto. A partir de aquí el contexto nos servirá para indagar el aspecto del evento.

(El niño juega con unos papelitos)
 NIÑO: Ya, ya pudí mira.
 ADULTO1: Ya pudiste.
 Parece regalo.
 NIÑO: Sí.
 Y lue y me quiero pegar así.
 ¿Ya te/acordaste?
 ADULTO2: Mj, ya me/acordé sí.

En casos como el ejemplificado arriba, el significado del verbo puede parecer un tanto obscuro al principio, pero analizando cuidadosamente la conversación, nos damos cuenta que el verbo tiene un cierto sentido evidencial⁸. Es decir, alude a información que se puede recuperar del entorno de enunciación y, por tanto, se puede percibir sensorialmente. En este sentido, es información compartida puesto que es aprehensible por los sentidos (en tanto exista atención conjunta).

En este niño, cada uso está vinculado a una forma distinta: la recuperación de estados previos al presente "te acuerdas" y la recuperación del entorno de enunciación al pretérito "te acordaste". Sabemos que se trata del mismo verbo, y no de dos elementos léxicos distintos con significados específicos, porque en ciertos momentos el niño dice "te acuerdaste", evidencia suficiente para indicar relación gramatical.

En el caso de las otras niñas, el verbo siempre tiene un significado de información compartida proveniente de estados mentales previos. Cuando el complemento es una frase nominal introducida por *de*, indica la recuperación de una característica asociada a un individuo (el nombre); cuando el complemento está vinculado por medio de *que*, se introduce una proposición. El significado no cambia drásticamente en cada construcción. Si quisiéramos englobar todas estas características semánticas, diríamos que el significado léxico de *acordarse* es el de 'traer a la mente información compartida'. Preferente, pero no necesariamente, esta información proviene de estados mentales previos.

Olvidarse

Por medio de este verbo, el evento parece ser concebido como una actividad con un punto final. Como lo han señalado algunos investigadores (Hill, Collis y Lewis, 1997), en algunos casos el énfasis del verbo quizá esté en el resultado de la acción más que en la actividad mental involucrada. Esto lo sugieren en mayor medida los datos de una niña, quien solamente usa el verbo en pretérito con un adverbio de puntualidad, específicamente en la secuencia "ya se me olvidó", como se aprecia en 6.26.

⁸ Recupero de forma extensa el sentido de evidencial, no para indicar un paradigma (cf. Chafe y Nichols, 1986), sino para indicar que la información proviene de los sentidos.

- 6.26 Elia (2;08:25)
 (La niña canta una canción)
 ADULTO: No, pero cántala.
 (Elia canta, sonrío y pega en el piso con la mano).
 NIÑA: Ya se me **ovidó**.
 ADULTO: ¿Ya?
 NIÑA: Ya.

Como se dijo, el verbo expresa intenciones, las cuales se indican por medio de un infinitivo o por medio de una frase nominal. Como también señalamos, en ambos casos se apunta a un evento, pues la frase nominal se refiere al evento del cual forma parte. Por otra parte, el verbo se aplica para un conocimiento textual y, aunque no aparezca el complemento explícito, ya dijimos que este dominio de conocimiento se refiere a todo un evento del cual el texto forma parte. Finalmente, el verbo se usa para información, específicamente para la identificación de una entidad. En esta caso también hay un evento involucrado pues, recordemos, este dominio de conocimiento está vinculado con las interrogaciones parciales, las cuales dependen semántica y sintácticamente del evento al cual pertenecen.

Así pues, *olvidar* guarda una estrecha relación con otro evento, sea este codificado por medio de una oración subordinada o por medio de una frase nominal, o sea inferido por el entorno de enunciación. Tal relación indica precisamente una falla de tipo mental con respecto a lo que se suponía que se tenía que hacer en relación a tal evento. Aunque el verbo está muy relacionado con la evidencia que se obtiene del entorno, es decir no haber hecho algo, lo cierto es que otra parte del significado léxico debe ser algo como 'no traer a la mente *x*', donde la *x* es el evento relacionado.

Entender

Los dos casos que tenemos de este verbo están restringidos al conocimiento de algo. En el caso de Flor, el verbo indica la captación intelectual de cierta información, en particular lo que se debe hacer con respecto a una acción. En el caso de Julio el verbo está un poco más anclado en la situación. En el ejemplo, ante la insistencia del adulto, el niño dice "¿ya entendiste?" (6.27), de tal forma que por medio del verbo se cumplen dos funciones, por una parte se alude a la captación de un hecho evidente y por otra se intenta detener la reiteración adulta.

- 6.27 Julio (3;10;09)
 (El adulto le insiste al niño que se lave las manos después de ir al baño pues se las llenó de orines, por lo que Julio responde con lo siguiente)
 NIÑO: No, no me llené las manos.
 No, no era.
 No me llené las manos.
 ¿Ya **entendiste**?
 ADULTO: ¿Ya qué?
 NIÑO: No me llené las manos.

Debemos recordar que los dos ejemplos son una respuesta a un enunciado adulto. Dado que en ambos no existe un complemento explícito, resulta difícil decir si realmente el verbo infantil retoma algún elemento del enunciado adulto como parte de su predicación. De cualquier forma, el significado del verbo tiene un sentido evidencial que contrasta lo que dice el adulto con lo que sucede en la escena, en el ejemplo 6.27, que no se llenó las manos de orina, como lo afirma el adulto. Con base en dos ejemplos resulta ciertamente aventurado proponer un significado léxico adecuado que conjugue ‘no molestes’ y ‘atiende a x’, pero en todo caso algún tipo de captación intelectual parece estar involucrado. Lo que sí resulta cierto es que en estas etapas del desarrollo infantil el significado intensivo del verbo está acotado por rutinas de interacción como las señaladas anteriormente y que sirven para poner fin a una insistencia adulta.

Pensar

A partir de este elemento léxico, contamos con poquísima evidencia de los verbos, de tal forma que todo lo apuntado deberá ser tomado con cautela. Como recordaremos, el verbo toma un complemento *que* y expresa una actitud proposicional o un conocimiento. Poco podemos agregar, salvo que parece indicar algún tipo de proceso mental y, en cambio, no tiene una función de modalización epistémica (en el sentido tradicional).

6.28 Julio (3;09:01)

NIÑO: ¿Vedá que tu lete se/está llenando agua?

ADULTO: Ah! su lente, yo pensé que su diente.
¿Cuál diente a ver?

NIÑO: Oye, oye...

ADULTO: A ver caballo

NIÑO: Yo *pensaba* que se-se e se el agua se te metió a tu lete.

Conocer

Este verbo solamente se usa para indicar la identificación de un referente. En dos casos, esa identificación parece ser simplemente de contacto previo con una persona; en el tercer caso, sí indica una identificación basada en un juicio mental, en tanto que se refiere a un color, como se aprecia en 6.29.

6.29 Elia (3;09:24)

(Juegan a nombrar colores)

ADULTO1: No, gris no lo ha dicho.

ADULTO2: Ah, gris.

NIÑA: Sí, si lo *conoceo*.

Como complemento toma un pronombre en dos casos (el tercero forma parte de una secuencia en la cual la niña ya ha dicho el verbo con pronombre), de tal suerte que sí existe evidencia de que retoma una pieza de la información adulta, *i.e.* la codificada en la frase nominal del interlocutor,

para realizar la predicación. En conjunto, aunque quizá el verbo no aluda a un proceso mental complejo, sí requiere como parte de su significado léxico 'tener mentalmente alguna información con respecto a x ', donde x es el referente, para poder identificarlo.

Aprender

Este verbo se aplica al conocimiento de una rutina como se puede ver en 6.30, de tal forma que podríamos proponer que su significado sea algo como 'tener un conocimiento nuevo'. Sin embargo, el verbo también podría atender simplemente a un mejor desempeño. Dado que no aparece con complemento, el significado del verbo se torna aún más vago, además de elusivo para el análisis.

- 6.30 Elia (3;08:24)
(Juegan con los dados; Elia baja las manos y mira los dados).
ADULTO: Ya aprendiste muchas cosas Elia.
(Elia suelta los dados).
NIÑA: Ya estoy **aprendiendo**.
ADULTO: Sí ya veo.

Estudiar

Se trata de un uso transitivo del verbo en el cual se hace referencia a un saber textual, una canción. Por las características de este dominio de conocimiento, no sabemos hasta qué punto el verbo involucre procesos mentales complejos o bien simplemente se refiera a la rutinización de los gestos que acompañan la canción (6.31).

- 6.31 Elia (3;06:23)
ADULTO: Yo voy a estudiar una canción.
NIÑA: **Estúdiala**.

De cualquier forma, el significado léxico atiende a la adquisición de un conocimiento nuevo.

Equivocarse

El dominio de predicación de este elemento léxico se restringe a la identificación de un referente y, al igual que otros de los verbos de pensamiento, la falla en la identificación puede estar basada en una actuación errónea sin que sea necesaria una noción representacional de la mente (*cf.* Perner, 1988).

- 6.32 Flor (3;08:09)
(Juegan al cartero)
NIÑA: Señora, no es esta casa.
ADULTO: No m... ¿me equivoqué?
NIÑA: Sí.
Se **equivocó** de la casa.
ADULTO: ¿Me equivoqué?

Como se aprecia en el ejemplo, esto no significa, no obstante, que el significado del verbo sea algo así como 'hacer algo mal' puesto que, en la secuencia de diálogo en la cual se encuentra el verbo, la niña primero dice "esta no es la casa" y después "se equivocó", lo cual indica que el verbo tiene un matiz distinto relacionado. Así pues, aún cuando el verbo no responda al esquema de la mente planteado por los psicólogos (§1.4), lo cierto es que el significado léxico en la niña parece referir a un mal desempeño relacionado con cierta disposición mental, es decir, una elección errónea.

Adivinar

En el único caso con que contamos (6.33), este verbo no parece referir a ningún tipo de proceso mental, sino simplemente alude a la identificación de una pieza de un juego de mesa.

6.33 Flor (4;00:00)

(Juegan a identificar piezas)

Niña: Chirin chirron, chirrin. Ádale!, el que tenga la igual a...

Adulto: Híjole tengo uno dos tres, cuatro, cinco, seis cincuenta.

Niña: El que di, el que, el que, el que **adivine**, el que tenga este igualito me lo da.

El significado puede estar más vinculado con encontrar o hacer coincidir *a* con *b*., y en este sentido, con el éxito en el desempeño de la acción. El hecho de que no aparezca el complemento explícito en una situación de no respuesta sugiere fuertemente que su carga aspectual se asocia más con una acción continua que con un logro y refuerza su significado general. Esto quizá involucre estados mentales o intenciones, pero no sabemos hasta qué punto sea parte del significado léxico.

Cotorrear

Como habíamos señalado con anterioridad (§3.1), se trata de un verbo encabalgado en dos dominios semánticos, pues su significado alude tanto a un proceso de habla como a los estados mentales. Este verbo podría tener una especie de sentido causativo, donde la persona codificada en el sujeto gramatical causa una especie de confusión a alguien. Sin embargo no debemos desestimar el hecho de que el sujeto epistémico no está codificado.

6.34 Julio (3;04:11)

ADULTO1: Me estás vacilando eh.

Ya me estás tomando el pelo, ¿qué te crees?

NIÑO: **Tocotorreando.**

ADULTO1: Me estás vacilando.

ADULTO2: Tocotorreando, dice.

Muy probablemente esto significa que para el niño no forma parte de la estructura semántica del verbo, lo cual le confiere un sentido cercano a 'bromear' y no precisamente causar una confusión.

Por este motivo, la referencia a los estados mentales es más bien vaga y quizá producto de una inferencia y no del significado léxico del verbo.

Poner atención

Llegamos a los complejos que, según dijimos, se comportan como una sola unidad léxica en cuanto a predicación se refiere. En el análisis de la lengua adulta nos detendremos un poco más en estos fenómenos (§8.2), baste decir por el momento que tales predicados se corresponderían con las llamadas construcciones con verbo ligero (*light verbs*). En los niños, quizá estaríamos sobreanalizando los datos si los tratáramos como tales, con todo lo que ello implica sintácticamente (Romero, 2002). No obstante, debemos comprobar afirmaciones hechas aquí previamente con respecto a que *poner atención* no es una instancia de *poner* que toma como argumento interno *atención*.

Poner aparece, en el rango de edades estudiadas, a los 2;06:23 como parte de una canción (“La gallina ya está poniendo”), pero lo tenemos registrado de forma productiva hasta los 3;00:00 aplicado a ‘ponerse ropa’ y ‘ponerse labial’. En la toma en que aparece *poner atención* (a los 3;09:24), el verbo ya ha expandido considerablemente su rango de predicación a los siguientes contextos:

- Cambio de locación: “Vamos a poner aquí esto”.
- Ropa: “Me poní mis calcetines”.
- Organizar un espacio: “Vamos a poner bien esto (una alfombra)”.
- Agregar un ingrediente a una comida: “¿Por qué le ponen chile?”.
- Colorear: “Le vamos a poner amarillo”.
- Prender radio o poner música: “Ponen el radio”.
- Dar cuerda a un muñeco: “Le vamos a poner cuerda”.
- Parte de una construcción causativa-imperativa: “Te voy a poner a dormir”.

Siguiendo la hipótesis de las islas verbales (Tomasello, 1992), podríamos decir que en un inicio el verbo estaba limitado a un tipo de predicado, en este caso relacionado con la esfera de la ropa. Conforme aumenta la productividad del verbo su significado se vuelve menos dependiente del contexto en que apareció. No podemos suponer que este proceso es el que realmente motiva la aparición de construcciones con verbo ligero, pero sí podríamos decir que al menos el esquema semántico del verbo se vuelve más abstracto y restringe cada vez menos su aparición en contextos nuevos.

Muy probablemente en la toma en que encontramos *poner atención*, el niño ya haya establecido un esquema de *poner* que implique cambio de locación en un sentido concreto o abstracto. Aún

cuando la construcción causativa sea retomada del uso adulto (pues en efecto la encontramos usada por ellos) y no necesariamente implique que el niño la vea como una forma específica de *poner*, es evidente que se conserva parte del esquema semántico del verbo. Conforme el niño crezca y continúe el proceso de esquematización, habría que proponer, al menos en términos descriptivos, que todos estos usos pertenecen al mismo esquema verbal⁹. Debemos hacer notar, por otra parte, que en todos ellos se conserva un esquema semántico de tres valencias.

En cuanto a *poner atención*, ya no se recupera el sentido de cambio de locación, por más abstracto que se le quiera ver, ni se mantiene realmente un esquema de tres valencias. En la niña no lo encontramos con un clítico de dativo, y aún cuando lo tuviera ya sería parte de un esquema reajustado.

Todo esto no implica que una construcción de este tipo requiera que el verbo haya alcanzado un alto nivel de esquematización. Simplemente se desea mostrar que los dos sentidos del elemento léxico se encuentran suficientemente alejados uno de otro y que, por tanto, *poner atención* no puede ser visto como una instancia de *poner*. Por el contrario, lo más probable es que esta frase lexicalizada sea en realidad una instancia de sí misma. En cuanto al nominal, debemos señalar que es el elemento que aporta buena parte del significado de la construcción.

Conforme a nuestro marco teórico, seguramente la niña recogió esta secuencia del habla adulta. No podemos decir qué papel ha jugado el proceso de esquematización del verbo, ni mucho menos que éste haya motivado el uso de la construcción. Sin embargo, lo que hemos revisado aquí sugiere fuertemente que conforme *poner* rompe sus compromisos con un tipo de predicado específico (i.e. *ponerse la ropa*), quizá sea más probable que la aparición de esta construcción suene menos extraña.

Dicho todo esto, veamos su significado. Por medio de la construcción se indica algún tipo de captación intelectual. Ciertamente esto se encuentra muy cercano a la percepción visual, pero existen dos ejemplos que nos pueden ayudar a diferenciar ambos significados.

- 6.35 Elia (3;09:24)
ADULTO: Yo necesito un tornillo que me falta
NIÑA: No cierto.
ADULTO: Sí *mira*.
NIÑA: No, **no pones aten...**, como, como mi...

En el ejemplo anterior, el adulto dirige la atención visual de la niña a una escena y aún así ésta usa la frase lexicalizada. Esto es evidencia de que para ella la atención visual no llena las condiciones de 'poner atención'.

- 6.36 Elia (3;09:24)

⁹ El uso causativo-imperativo quizá tendría otra estructura argumental pero el impacto del complemento en infinitivo introducido por una preposición requiere un análisis de otro tipo que no resulta pertinente en esta ocasión.

(La niña levanta el libro mostrando un dibujo)
 NIÑA: Y el soldadito de plomo.
 ADULTO1: Ah, el soldadito de plomo.
 NIÑA: *Miren, miren, miren* todos.
 ADULTO2: En un barco de papel
 NIÑA: Y entonces...
 ...ponen mucha/tensión.
 ADULTO1: Sí.

En este otro ejemplo, la niña dice *mirar* antes de *poner atención*, por lo que de nuevo existe atención visual previo a su uso. La introducción de la construcción nos muestra justamente que se plantea un cambio de perspectiva.

En resumen, esta construcción funciona como si fuera una sola unidad léxica y su significado no depende de *poner*. Se refiere a algún tipo de captación intelectual, diferenciada de la atención visual.

Se me hace

Esta secuencia podría ser más compleja de analizar si quisiéramos encontrar la motivación. Nuevamente, tampoco se trata de una instancia de *hacer*, pues la niña introduce el verbo mucho antes y con sentidos distintos (hacer pipí, hacer popó, hacer (fabricar) algo, hacer una actividad). Por el momento podemos decir que los niños la recuperan de los adultos de tal forma que no tiene sentido un análisis interno. De forma interesante, toma un complemento *que*, el cual expresa una actitud proposicional (6.37).

6.37 Elia (3;09:24)
 (Juegan con unos cubos que tienen letras, le preguntan a la niña si conoce la letra *e*)
 ADULTO1: ¿Se perdió?, no.
 NIÑA: No es cierto, no es cierto.
 ADULTO2: Uy, se me hace que sí.
 NIÑA: Se mase que sí hay.
 ADULTO2: No, mira.

Quizá este elemento léxico sea mejor candidato que *saber* o *creer* para funcionar como un simple operador modal, pero hasta no contar con mejor evidencia sobre el comportamiento de éste en contraste con adverbios, me parece preferible tratarlo como un elemento predicativo.

Irse la onda

Finalmente, llegamos al último elemento. Este verbo es producido en realidad seis veces por el niño, pero sólo hemos reportado una, puesto que es la única que estamos seguros funciona como un elemento predicativo (6.38).

6.38 Julio (3;11:23)
 (El niño pega papelitos de colores)
 ADULTO: Sí, pero pégale los azules.

Bueno, pégale con colores.
 NIÑO: No poque se me rompe y **se me la la ona**.
 ADULTO: Se te va la onda, ¿qué es eso de se me va la onda?
 ¿Qué es eso?
 NIÑO: A pos le dije eso... a C. ... ayer... escuela.

Las otras se encuentran en secuencias poco claras y son ejemplos súmamente dudosos. Su significado, oscuro para el análisis por cierto, parece indicar la falta de conocimiento relacionada con la actuación inmediata del niño.

6.4 Discusión

En este capítulo hemos querido establecer el significado de los verbos de pensamiento, primero, a partir de su rango extensional para después acercarnos, ya con el camino desbrozado, a su significado léxico. Este análisis tiene su motivación en las reiteradas insistencias de David Wilkins con respecto a que, tanto sincrónicamente como en cambio lingüístico, buena parte del significado de un elemento léxico es proporcionado por los elementos que lo acompañan. Este postulado tiene como consecuencia metodológica, *i*) que intentemos extraer el significado intensivo de un elemento léxico a partir de su extensión semántica, y *ii*) que nos veamos obligados a diferenciar distintos niveles en la conformación del significado. Justamente esto es lo que, a mi juicio, no se ha hecho en los estudios anteriores sobre verbos de pensamiento, lo cual resultaba ya imperioso en la investigación sobre este campo semántico.

Hemos constatado en este capítulo que desde las etapas tempranas en la adquisición del lenguaje los verbos son usados con una referencia mental, a pesar de que su objeto de conocimiento no parezca muy elaborado en términos cognoscitivos o se encuentre en enunciados interrogativos que, por su misma naturaleza, dirigen la interacción. También vimos que el rango extensional de los verbos de pensamiento no se reduce a la actitud proposicional sino que abarca incluso otros tipos de objetos de conocimiento que, sin ser necesariamente muy elaborados desde un punto de vista cognoscitivo (como es el caso del conocimiento de una práctica), forman parte del significado que pueden tomar estos verbos y su expresión es necesaria para el uso convencional de estos elementos léxicos en español. Desde un punto de vista teórico mayor, nuestros datos llaman la atención sobre el papel que puede desempeñar el conocimiento de una práctica en el desarrollo de los verbos de pensamiento.

Justamente todo lo anterior nos indica que no es un requisito indispensable la conformación de un formato representacional de la mente para que los niños usen convencionalmente los verbos de pensamiento. Si bien coincidimos con afirmaciones con respecto a que los primeros usos de estos verbos tienen una fuerte base en los deseos (base para la expresión de intenciones) y la

percepción (recordemos el uso evidencial de *acordarse*), tal como se puede predecir a partir del itinerario planteado en el desarrollo de una teoría de la mente (§1.5.1), lo cierto es constituyen una parte importante de la adquisición de los verbos y no se oponen a objetos más elaborados, específicamente el conocimiento proposicional, sino que están en su misma ruta de adquisición, e incluso pueden promoverlo.

Si suponemos, trayendo a cuenta la evidencia proporcionada en estudios sobre términos espaciales, que independientemente del desarrollo cognoscitivo (en este caso de una teoría de la mente) la lengua pondrá en foco ciertos elementos de este dominio semántico, entonces el español puede servir para dirigir la atención sobre cierto tipo de conocimientos y así contribuir en el desarrollo de aquella parte de la teoría de la mente que se relaciona con la expresión de estados y procesos mentales. Y no sólo eso, la lengua impone además algunos tipos de conocimiento no contemplados desde la psicología.

Por otra parte, se ha señalado con insistencia en que el dominio de conocimiento más explorado por otros investigadores —el proposicional— no necesariamente es el más importante para los niños, de ahí que difícilmente se pueda hacer estudios que contrasten elementos léxicos teniéndolo como base —además de que, como ya sabemos, cada verbo manifiesta rango extensional particular: cada uno es una isla verbal. Por si fuera poco, los verbos que desencadenan presuposición en lengua adulta sólo lo hacen en tercera persona, mientras que en los niños la más frecuente es la primera, de forma que buena parte de la discusión a este respecto pierde relevancia.

Ahora bien, opuesto a lo planteado por Shatz, Wellman y Silber (1983), el análisis de índole lingüístico que hemos realizado sugiere que desde las primeras etapas los usos predicativos de los verbos están ligados semánticamente con lo que ellos catalogan como conversacionales. Quizá aquellas formas que sirven para modular la interacción sea más frecuentes en inglés, pero los datos de aquellos no parecen estar bien interpretados: se dirige la atención o el discurso con respecto a los estados mentales, aunque no esté involucrado un alto grado de certeza. Además, al distinguir distintos niveles de significado eliminamos la aparente contradicción, manifestada en estudios previos, entre semántica y pragmática y proporcionamos una visión semántica unificada de los elementos léxicos.

Lo que sí debemos dejar en claro es que el significado de nuestros elementos léxicos está muy relacionado con las rutinas de interacción. Esto se manifiesta con el fuerte anclaje en las personas del discurso (fundamentalmente en *ego*); en el rango de dominios de conocimiento, alentado por rutinas familiares (*i.e.* énfasis en canciones o en armar rompecabezas); y, finalmente, en el significado léxico. Estas rutinas conversacionales para las que son usados

cotidianamente los verbos de pensamiento no entran en contradicción con su significado epistémico, antes bien lo promueven.

Junto con ello, el fuerte anclaje conversacional que tienen los verbos de pensamiento no es necesariamente resultado de un pobre desarrollo de la mente (o una estrategia compensatoria). Por el contrario, es el nicho natural de adquisición de nuestros verbos: a partir de la interacción dialógica los niños aprenden cómo usar estos elementos léxicos. En este sentido, incluso cuando *entender* tenga una referencia mental un tanto dudosa, su adquisición corresponde a un uso convencional y se encuentra en la misma esfera de predicación que otros verbos de pensamiento. Eventualmente el verbo perderá anclaje en ese tipo de rutinas y tendrá un uso más abstracto, con una referencia epistémica más clara.

En resumen, podríamos decir que la adquisición temprana de verbos de pensamiento es la superposición de muchas instancias de uso y no de un aparente desarrollo de una teoría de la mente. Esto permite explicar la presencia de elementos léxicos poco esperados, como la frase lexicalizada *poner atención*, y da cuenta de los patrones sintácticos, flexivos y semánticos que hemos abordado hasta este momento.

CAPÍTULO 7. EL DESARROLLO DE LOS VERBOS DE PENSAMIENTO EN LOS NIÑOS

A través del análisis que hasta este momento se ha presentado, hemos caracterizado el uso infantil de los verbos de pensamiento desde una perspectiva estática: sabemos así del inventario léxico que se llega a construir; de la estructura argumental y de la expansión semántica de los verbos de este inventario; y del contexto interlocutivo en que son usados. Lo que aún no hemos abordado es el proceso de desarrollo que manifiestan los niños en estos diversos aspectos.

Es tiempo, pues, de cambiar de enfoque y atender ahora algunos aspectos de su adquisición desde una perspectiva dinámica.

7.1 Hablando sobre la cognición. La frecuencia de los verbos epistémicos

Un primer punto a considerar y que se manifiesta de manera patente en nuestros datos, remite a la frecuencia cambiante con que los niños mencionan los verbos de pensamiento. Ciertamente, abordar un tópico en una conversación —en este caso, referir a un estado o proceso epistémico— constituye un fenómeno ligado a las condiciones cambiantes de la interacción. Pero en el caso específico que nos ocupa, el uso infantil de un verbo epistémico puede, además, estar relacionado con el proceso mismo de desarrollo y no exclusiva, o primariamente, con los avatares de la interlocución. De manera que atender a un cambio en la frecuencia de uso podría dar cuenta de un posible desarrollo.

En este sentido, correlacionar la frecuencia relativa con que los niños usan los verbos de pensamiento con la edad de los mismos nos podría servir de índice para medir hasta qué punto el habla sobre estados mentales está vinculado con su crecimiento y, en este sentido, con un proceso de desarrollo.

Para valorar esta posible relación entre el crecimiento infantil y la frecuencia con que los procesos epistémicos a que refieren los verbos constituyen un asunto en el discurso infantil, exploremos los datos individualmente para después comparar los resultados de los tres niños.

En el caso de Flor (Gráfica 7.1; v. p. 27 Anexo), esta niña inicia la producción de verbos de pensamiento desde una etapa muy temprana. Aunque los datos varían considerablemente de toma a toma, la línea de tendencia nos muestra que existe un crecimiento sostenido durante el periodo estudiado. Podemos, por tanto, señalar que existe una tendencia creciente a tomar como tema discursivo la referencia a estados epistémicos varios. Sin embargo, la frecuencia de producción de los verbos de pensamiento no se encuentra en una relación lineal con respecto a la edad: existen grandes saltos y la tasa de crecimiento unas veces es positiva y otra negativa. De este modo, en términos numéricos, la asociación entre edad y frecuencia resulta sorprendentemente baja, pues el valor del coeficiente de correlación es de apenas $\rho=0.470$ ($\alpha=0.01$; $GL=14$; $R_0=0.623$). Vemos entonces, con todo y que existe una tendencia creciente, el uso de verbos de pensamiento depende de otros factores y no sólo de la edad.

En cuanto a Elia (Gráfica 7.2; v. p. 27 Anexo), durante casi un año tuvo un número bajo de producciones, y no es sino hasta los tres años y medio cuando inicia un incremento acelerado del uso de verbos epistémicos. La gráfica correspondiente nos muestra un patrón distinto al de la otra niña, puesto que en las primeras etapas, antes de los tres años con tres meses, no sólo la frecuencia de uso es baja sino también relativamente estable (entre dos y tres producciones por toma). Es a partir de la edad de 3;08 cuando la pendiente de la línea de tendencia aumenta considerablemente; de tal suerte que atestiguamos un periodo de explosión del acceso a los procesos epistémicos como tema discursivo en ese momento: el promedio de la tasa de crecimiento de los dos años y medio a los tres años con cuatro meses es de 40% mientras que de los tres años con tres meses al final de la muestra es de 90%. Esta diferencia, entonces, no es casual, y nos indica que en el caso de Elia el tiempo sí es un factor importante en la frecuencia con que se consideran estos asuntos epistémicos. De hecho, el coeficiente de correlación tiene un valor considerablemente más alto que en Flor $\rho=0.720$ ($\alpha=0.01$; $GL=11$). Este valor está ligeramente por encima del indicado en las tablas de referencia $R_0=0.684$ de forma que es estadísticamente significativo. Conviene señalar que al final de la muestra la tasa de crecimiento tiende a disminuir y la pendiente de la curva finalmente es cercana a cero, de manera que no esperaremos un crecimiento lineal en la frecuencia de uso conforme siga creciendo la niña, sino las fluctuaciones propias del acceso de un tema al espacio discursivo.

En contraste, Julio presenta un patrón de incremento en el uso de verbos epistémicos mucho más tardío (Gráfica 7.3; v. p. 28 Anexo): la incorporación de los verbos de pensamiento se da cerca de los tres años y a partir de ahí aumenta la pendiente de la curva de crecimiento. A pesar de que observamos diferencias entre toma y toma, es el niño cuyo valor del coeficiente de correlación es más alto $\rho=0.819$ ($\alpha=0.01$; $GL=11$), estadísticamente significativo ($R_0=0.684$). En este niño la

línea de tendencia de la tasa de crecimiento también tiene un comportamiento descendente en las últimas etapas.

Una vez atendidos los datos individuales, se pueden comparar los patrones de adquisición de los tres niños en la Gráfica 7.4 (v. p. 28 Anexo), obtenida a partir de la frecuencia de uso en edades más o menos similares. Cada niño tiene su camino propio, pero es de notar que entre más tardío es el momento de incorporación de los verbos de pensamiento, la curva de crecimiento tiene una pendiente más pronunciada, como se desprende de los datos de Julio.

Por otra parte, las diferencias entre los tres niños nos indican que la edad no es el único factor a considerar en la frecuencia de producción de los verbos de pensamiento. Incluso en Julio, con quien hemos atestiguado la correlación más alta, el coeficiente de determinación de $r^2=0.671$ tampoco nos sirve para explicar satisfactoriamente la frecuencia de uso. Es decir, en Julio ésta se encuentra determinada en un 67% por la edad del niño (Flor $r^2=0.221$; Elia $r^2=0.518$).

Recordemos, pues, cómo en capítulos anteriores hemos insistido en que los verbos de pensamiento se encuentran anclados en buena medida al contexto dialógico; los datos que hemos presentado en esta ocasión nos permiten, justamente, proponer que en efecto éste juega un papel muy importante en la producción de verbos de pensamiento. Además, la lectura de las transcripciones brinda una buena base para sugerir que los temas que abordan los adultos y la atención que brindan a los niños están entre los factores más importantes. Lo que podemos constatar a través de la frecuencia creciente de las producciones infantiles de verbos epistémicos es entonces, por una parte, la consolidación, más o menos temprana de estos procesos como foco de atención interlocutiva, manifiesta a través del claro incremento en la frecuencia de uso; pero a la vez constatamos el efecto de los procesos de interacción específica que —como hemos visto— constituyen contextos más o menos propicios para poner en el centro de atención la referencia a un proceso epistémico.

7.2 El desarrollo del inventario léxico

Si sólo consideramos la frecuencia con que son producidos los elementos léxicos quizá nos llevemos una impresión incompleta de proceso de adquisición temprana de verbos de pensamiento, pues ciertamente la alta frecuencia de *saber* imprime un fuerte sesgo en los datos. Por ello, centrémonos ahora en el desarrollo del inventario léxico acumulado y en el número de verbos que usan en cada toma. Esto nos ayudará a saber hasta qué punto los niños van incrementando su vocabulario con respecto a los procesos y estados mentales. En las gráficas en

que aparecen estos datos (Gráfica 7.5, 7.6 y 7.7; v. pp. 29-30 Anexo) no consideramos aquellos verbos que son recuperaciones de producciones adultas antecedentes.

En primer lugar, comprobamos en los tres niños nuestras afirmaciones en torno a que la mayor expansión de uso, y ahora en el vocabulario, se realiza alrededor de los tres años y medio, si bien esta tendencia es más marcada en Elia. Lo anterior tiene impacto en el número de verbos utilizados, como vemos en la Tabla 7.1 (v. p. 30 Anexo): en los últimos seis meses del periodo estudiado el promedio de verbos usados aumenta considerablemente. En Flor, el mayor salto en la incorporación de elementos léxicos se presenta antes de los tres años y medio, mientras que en Elia y en Julio ocurre después de esta edad.

Por otra parte, existe cierta tendencia a usar un mayor número de tipos de verbos conforme crece el niño. La tendencia más marcada, y la única con valor estadístico, la encontramos en Flor con un $\rho=0.780$ ($R_0=0.623$; $\alpha=0.01$; $GL=14$); en Julio esta tendencia es mucho más baja, con un $\rho=0.496$ ($R_0=0.735$; $\alpha=0.01$; $GL=9$) y en Elia aún más, $\rho=0.486$ ($R_0=0.708$; $\alpha=0.01$; $GL=11$). De cualquier forma, podemos decir que, aunque débil, existe cierta asociación entre edad y número de tipos de verbos usados. Si vemos esta relación desde la perspectiva del inventario léxico acumulado, la asociación se vuelve mucho más estrecha: $\rho=0.903$ ($R_0=0.623$; $\alpha=0.01$; $GL=14$) para Flor, $\rho=0.923$ para Elia ($R_0=0.708$; $\alpha=0.01$; $GL=11$) y $\rho=0.959$ ($R_0=0.735$; $\alpha=0.01$; $GL=9$) para Julio. Transformados estos valores al coeficiente de determinación, los números son los siguientes: $r^2=0.876$ en Flor, $r^2=0.849$ en Elia y $r^2=0.920$ en Julio. En otras palabras, el número de verbos de pensamiento incorporados en los niños sí depende en gran medida de la edad.

Cuando consideramos los verbos acumulados, entonces, obtenemos un mejor indicador del proceso de adquisición de estos *items* léxicos. Ciertamente todos estos datos sólo describen el fenómeno, pero no dan cuenta de las diferencias en el uso de elementos léxicos y, menos aún, explican sus causas. Lo que observamos es, pues, que al incrementarse el inventario léxico de verbos epistémicos, la frecuencia con que estos se mencionan también aumenta: así, al poblarse el espacio semántico (inventario léxico) se puebla el espacio discursivo (frecuencia de uso).

Esto se manifiesta cuantitativamente: el número de verbos usados guarda alguna relación con la frecuencia por toma. En Flor y en Elia existe una asociación significativa, pues el coeficiente de correlación es de $\rho=0.688$ ($R_0=0.623$; $\alpha=0.01$; $GL=14$) y de $\rho=0.840$ ($R_0=0.708$; $\alpha=0.01$; $GL=11$), respectivamente. En Julio, en cambio, la tendencia es menos fuerte, apenas de $\rho=0.421$ ($R_0=0.735$; $\alpha=0.01$; $GL=9$). Esto se puede deber en parte a que Julio ha adquirido sólidamente sólo unos cuantos verbos, los cuales usa con más frecuencia, en cambio en las otras niñas este patrón es menos marcado e incluyen más veces todos los verbos en las conversaciones. Si pensamos lo anterior en términos del espacio semántico de todo el conjunto, resulta entonces que

Julio presenta un rango predicativo menor que las niñas, en la medida en que expresa menos distinciones con respecto a los procesos y estados mentales.

En la Tabla 7.2 (v. p. 30 Anexo) aparece el desarrollo del inventario léxico de cada niño. Vemos que en Julio ciertamente existe una fuerte asociación entre la edad del niño y el número de verbos, pero en gran medida porque el proceso de adquisición inicia después que en las niñas. Además, apreciamos justamente que el rango de predicación en Julio es menor.

Ahora bien, aunque hemos visto que el diálogo cumple una función muy importante en la formación sintáctica y semántica de los verbos, no existe ninguna razón discursiva que a primera vista pueda explicar este proceso en la adquisición del inventario léxico. Podríamos suponer que en este punto el desarrollo cognoscitivo de los niños esté interviniendo. Es decir, conforme va madurando una teoría de la mente en los niños estos son capaces de procesar un mayor número de distinciones léxicas y así incorporar y usar más verbos. Es posible que esto sea así, pero no necesariamente por una maduración sin intervención del lenguaje. Si consideramos, por otra parte, que la experiencia lingüística tiene un papel preponderante, entonces en la medida en que los niños usan los verbos están en condiciones de usar otros más. Lo anterior concuerda justamente con la propuesta de Tomasello (1999) con respecto a que la adquisición del lenguaje es parte de un proceso de transmisión cultural del conocimiento. La expansión léxica sería entonces el resultado de un aumento en la maestría en el uso de herramientas culturales, *i.e.* los elementos léxicos.

7.3 Desarrollo flexivo

Un aspecto más en que puede valorarse el proceso de desarrollo infantil corresponde a la incorporación de diversas formas flexivas con el mismo verbo —asunto que sabemos que toma un tiempo considerable. Ciertamente la flexión verbal ya ha sido mencionada de forma tangencial en el tratamiento del sujeto gramatical y epistémico (§4.1, 6.1) pero no hemos abordado el tema directamente, lo cual haremos en este apartado. Quiero insistir en que para sopesar la solidez en la adquisición de un elemento léxico son necesarias muchas medidas, y el número de formas flexivas —en el caso de los verbos— no necesariamente es determinante en todos los verbos. Por ejemplo, en Julio *mirar* presenta únicamente la flexión imperativa *mira* aun cuando en una sola toma se presentan cerca de cincuenta producciones (*cf.* Romero, 2002a). Sin embargo nos puede servir como índice de cómo los verbos van perdiendo el anclaje situacional y ganan productividad. El aumento en el número de formas flexivas también supone, por otra

parte, un cambio en la perspectiva que se toma del evento con respecto a la forma en que apareció en las primeras tomas.

Dado que *saber* es el verbo que más datos nos ha aportado, centrémonos un momento en éste. En la Gráfica 7.8 (v. p. 31 Anexo) se presentan el patrón de incorporación de las formas flexivas de los tres niños en edades similares, en intervalos aproximados de tres meses. Sabemos que el verbo se incorpora antes de los tres años en dos niñas y que el aumento en la frecuencia viene después de esta edad. En la gráfica observamos que entre los tres años y los tres años con tres meses inicia un crecimiento sostenido en el número de formas flexivas en Flor y en Elia que a los cuatro años alcanzan las siete y ocho formas, respectivamente, en tanto que en Julio se incorporan dos formas a los tres años con tres meses y a los cuatro años sólo se ha incorporado una más. En la Tabla 7.3 (v. p. 31 Anexo) aparecen las formas flexivas acumuladas de los tres niños y los datos nos confirman que en efecto el proceso de adquisición de *saber* es más avanzado en las dos niñas que en Julio, pues en este último se aplica a un número menor de situaciones: en el niño a las tres personas gramaticales singulares y siempre en presente indicativo mientras que en Flor se incluye además el copretérito y el presente subjuntivo y en Elia el copretérito, el futuro simple y tres formas perifrásticas.

Consideremos ahora cuántos verbos aparecen de manera acumulada en una determinada forma flexiva, es decir, el desarrollo flexivo en general de todos los verbos de pensamiento que produce cada niño. En Flor (Gráfica 7.9; v. p. 32 Anexo) observamos que hasta cerca de los tres años con tres meses se usan pocos verbos en prácticamente igual número de formas (es decir, la tendencia general es UN VERBO:UNA FORMA), pero a partir de esa edad, aunque también aumenta un poco el número de elementos léxicos, las formas flexivas empiezan un proceso continuo de expansión. Gracias a la Gráfica 7.8 tenemos conocimiento de que en todos los niños esto se debe en parte a *saber*, pero no sólo a este ítem léxico. *Equivocarse*, *entender* y *adivinar* están restringidos a una forma, pero entre los tres años tres meses y los tres años y medio *crear*, *acordarse* y *olvidarse* se usan en más de una forma.

En cuanto a Elia (Gráfica 7.10; v. p. 32 Anexo), hasta los tres años dos meses cada verbo se usa en una sola forma, entre esta edad y los tres años con siete meses éstas aumentan ligeramente y a partir de los tres años con ocho meses vemos cómo empieza a aumentar la productividad de cada elemento léxico. El número de formas flexivas acumuladas al final de la muestra es muy similar al de Flor, pero Elia hace más distinciones tempo-aspectuales, al menos formalmente: presente, pretérito simple, futuro y copretérito de indicativo, imperativo, futuro perifrástico, presente perifrástico y dos perífrasis modales. El mayor número de distinciones personales se hace en el presente, mientras que todos los demás tiempos están restringidos a una persona (excepto el

imperativo, pues la niña lo produce en singular y plural). Debemos notar, finalmente, que a partir de los tres años y medio es que inicia la incorporación de formas flexivas que no sean del presente.

Finalmente, en Julio (Gráfica 7.11; v. p. 33 Anexo) el desarrollo flexivo es mucho más lento y durante toda la muestra el número de formas es casi igual al número de verbos, de suerte que cada verbo está restringido casi a una forma flexiva.

En suma, el desarrollo de las formas flexivas de los verbos epistémicos muestra el mismo tránsito prolongado que se señala para la flexión verbal en general. Nos hemos venido preguntando hasta qué punto el desarrollo cognoscitivo influye en todo esto. Los datos de la expansión de las formas flexivas sugieren que en gran parte es un asunto de experiencia lingüística. En el caso de Julio ciertamente el número de formas depende de los verbos incorporados, por lo cual se puede argumentar que éstas están correlacionadas con dos factores: las causas de la incorporación de verbos y los contextos discursivos en que aparecen. Incluso la elección de la forma temporal puede no corresponder con la que se usaría en el habla adulta. En las otras dos niñas, en cambio, esto no es así. No se sugiere que los verbos pierdan necesariamente el anclaje discursivo, sino que la experiencia lingüística hace posible realizar distinciones semánticas más finas y quizá producir enunciados mejor ajustados a la situación, desde la perspectiva de la lengua meta.

7.4 Expansión semántica

Atendamos ahora a la expansión semántica de los verbos en un sentido extensional, lo cual nos remite al rango de dominios de conocimiento que se expresan con los diferentes verbos. A este análisis subyace la suposición de que si en un verbo se incrementa el número de dominios de conocimiento, entonces quiere decir que se amplía el tipo de entidades sobre las cuales se puede predicar con ese verbo y consecuentemente, se expande el significado extensional de dicho verbo, lo cual a su vez puede afectar el significado intensional; asunto que hemos descrito en el capítulo anterior a éste. Para que esto quede más claro tomemos como ejemplo los adjetivos *descompuesto* y *acedo*. El primero puede ser utilizado para hojas, animales, comida, etc., mientras que el segundo no sólo se restringe al ámbito de la comida sino que debe ser masa, frijoles o algo similar que tome un sabor ácido. Así pues, el primer adjetivo tiene una extensión semántica más amplia que el segundo, al tiempo que no tienen ninguna especificación con respecto al sabor de la comida como parte de su significado intensional, lo que si sucede con *acedo*. Supongamos, por otra parte, que un verbo dado se predica en la etapa T_{final} respecto a diez

tipos de argumentos, en tanto que en la etapa $T_{inicial}$ el niño sólo lo predica de dos tipos de argumentos, entonces podremos comprender hacia donde apunta el desarrollo y que falta mucho camino por recorrer para alcanzar un rango extensional próximo a la meta.

Veamos entonces primeramente la extensión de los dominios de conocimiento de *saber*. En la Gráfica 7.12 (v. p. 33 Anexo) se muestra la frecuencia acumulada en ocurrencias de los dominios de conocimiento de Flor. Para que la gráfica cobre sentido, supongamos que cada nueva instancia de uso fortalece el dominio al cual pertenece¹. Así pues, aunque el uso discursivo aparece desde la primeras etapas de este verbo, al final estará poco afianzado. Indudablemente, el dominio referido a información es el más asociado con *saber* en Flor, no sólo por su temprana aparición sino por su incremento constante con el tiempo. Finalmente, si tomamos por el momento el punto final de nuestra muestra como la meta, resulta que hasta las últimas seis tomas se empieza a configurar cabalmente el espacio semántico del verbo, pues sólo entonces los diversos dominios de conocimiento se presentan en conjunto.

En el caso de Elia (Gráfica 7.13; v. p. 34 Anexo), a los tres años ya están representados los dominios de conocimiento más importantes, y a partir de ahí tienen un desarrollo constante, hasta el periodo entre los tres años seis meses y tres años ocho meses, en el cual hay una especie de reajuste en el afianzamiento de los dominios.

En cuanto a Julio (Gráfica 7.14; v. p. 34 Anexo), es el niño que muestra el desarrollo menos sólido, y una organización de los dominios de conocimiento distinta. En él, el conocimiento textual tiene gran importancia desde las primeras tomas, y así se mantiene hasta el final de la muestra. El conocimiento de una práctica aparece relativamente tarde, pero cobra importancia rápidamente. Además, el dominio referente a la actitud proposicional ni siquiera se hace presente en la gráfica, pues cuenta con un solo ejemplo. Así pues, en comparación con las otras dos niñas, al final de la muestra, la extensión semántica de *saber* aparece como menos amplia en el caso Julio.

Para valorar la expansión semántica de los verbos de pensamiento en conjunto vamos a asignarle una unidad a cada dominio expresado por cada verbo. De esta forma, si un dominio se restringe a un verbo, entonces tendrá como valor uno, mientras que si en un momento algún otro verbo manifiesta ese dominio, tendrá dos como valor, y así sucesivamente. Esto cobra sentido, y vale la pena su valoración independientemente de la frecuencia en bruto, si pensamos, como dice Tomasello (2002), que la frecuencia por tipos crea abstracciones. Veamos ahora primero la gráficas de los tres niños para poder comparar (Gráficas 7.15-7.17; v. pp. 35-36 Anexo).

¹ Esta forma de analizar los datos tiene como motivación la visión de Tomasello sobre el desarrollo sintáctico aplicada a la semántica.

Si suponemos, basados en Tomasello, que la frecuencia por tipo es índice de la creación de abstracciones, entonces estas gráficas nos muestran no sólo la expansión semántica del conjunto de verbos que estamos tratando sino también los dominios de conocimiento preferentes del conjunto y su rango de su dispersión léxica. Los usos discursivos parecen tardíos y ocurren con dos tipos léxicos solamente (*sabes qué, qué crees*), de forma que su presencia también nos puede servir como un indicador semántico. Los dominios procedurales —conocimiento de una práctica y de un texto— se comportan de manera distinta en los tres niños, de forma que, salvo la constatación de su presencia, no nos sirven como indicador del desarrollo semántico. Además, estos dominios procedurales no tienen el mayor peso en términos de dispersión léxica ni aparecen entre los primeros en ser adquiridos, lo cual nos sugiere que no son los más básicos. En cambio, el dominio que se refiere a la información sí que está presente desde las primeras etapas, tiende a expandirse con la edad y es de los dominios con más dispersión léxica al final de la muestra (6/8 en Flor, 4/7 en Elia y 2/5 en Julio). Finalmente, cuando valoramos todos los verbos en función de tipos y no de la frecuencia por muestra, resulta que el conocimiento proposicional tiene un papel muy importante en la expansión semántica de los verbos (3/8 en Flor, 3/7 en Elia y 4/5 en Julio).

Lo anterior no significa que en la última toma el espacio semántico de los verbos de pensamiento tenga ya una organización de tipo adulto y, mucho menos, que los elementos léxicos ya estén organizados en términos de oposiciones semánticas. Al contrario, cada verbo tiene asociada su propia estructura argumental, el tipo de personas, etc. Sin embargo, si estos verbos están en proceso de formar un conjunto más o menos cerrado, entonces vemos cómo empieza a tomar forma el espacio semántico de este conjunto. Esto significa que, contrario a lo que se podría pensar por la frecuencia, el conocimiento proposicional poco a poco se convierte en uno de los dominios más importantes de los verbos. Pero también significa que, al menos en términos lingüísticos, estos verbos tienen una complejidad semántica mucho más grande de lo que han supuesto otros investigadores (Johnson y Maratsos, 1977; Johnson y Wellman, 1980; Moore y Davidge, 1989; Abbeduto y Rosenberg, 1985; Rivère *et al.*, 1994; Brown, Doneland-McCall y Dunn, 1996) y, además, esto sucede desde una edad relativamente temprana.

En resumen, podríamos decir que la expansión semántica de los verbos, al menos de los que tenemos más evidencia, es el resultado de la superposición de distintas lajas relacionadas semánticamente: es la acumulación de distintas facetas ligadas a usos particulares. Esta superposición crea un mosaico complejo desde una edad temprana.

7.5 Recapitulación

El desarrollo del conocimiento infantil de los verbos que designan procesos epistémicos puede ser valorado desde diferentes ángulos. Ciertamente, el primer aspecto constatado nos permitió discutir si existe un incremento lineal en la frecuencia de uso de los verbos asociado a la edad de los niños. Nuestros datos manifiestan que en los tres niños existe una tendencia a usar en más ocasiones los verbos epistémicos de su inventario léxico conforme van creciendo y que esta relación puede ser interpretada como resultado una acumulación de experiencia. Sin embargo, también es patente el hecho es que no existe una relación lineal entre frecuencia de uso y edad. Precisamente por la naturaleza de los datos, que han sido tomados del habla espontánea, debemos considerarlos mediados por el contexto discursivo en que son producidos. Hay tomas en las cuales el contexto de interacción promueve más su uso que en otras y esto se manifiesta en los ascensos y descensos en la frecuencia de uso: siempre incrustados en la línea de tendencia general que señala un ascenso.

Este escenario puede ser interpretado y sustentado en una teoría socio-pragmática de la adquisición del lenguaje, en particular si consideramos que la adquisición del lenguaje es parte de un proceso de transmisión social del conocimiento.

Por lo que toca al crecimiento en el inventario léxico, éste nos ofrece una mejor perspectiva de la adquisición de verbos de pensamiento. En la medida en que crecen los niños incorporan nuevos elementos léxicos que aumentan el rango de predicación de los niños y que les permiten hacer mayor distinciones con respecto a los procesos y estados mentales. Así, vemos ciertas líneas en la ruta de incorporación léxica, no coincidentes en los tres niños, pero que señalan de nuevo el predominio de un puñado de verbos entre el total documentado: se adquiere desde muy temprano *olvidarse* pero en lo sucesivo *saber*, *creer* y *acordarse* se perfilan como los más sólidos.

Una pregunta pertinente en estos momentos es por qué unos verbos se adquieren antes que otros y por qué unos tienen una mayor frecuencia que otros. En cuanto a la frecuencia, una causa razonable es que unos verbos son usados en un mayor número de contextos sintácticos, semánticos y discursivos. Es decir, existen más oportunidades para ser usados. De esta forma, más que un reflejo de un desarrollo cognoscitivo es simplemente el resultado de la organización sintáctico-semántica de la lengua y de su manifestación en el uso.

En lo que respecta a la edad de incorporación, no sabemos con certeza cuáles son las causas. Sin embargo, también vimos que los verbos de mayor frecuencia se adquieren antes que los verbos de menor frecuencia. Nuevamente, el rango de predicación y los contextos sintácticos pueden estar jugando un papel muy importante: aquellos elementos léxicos cuyos contextos de uso sean

más amplios están en condiciones de ser aprehendidos más fácilmente que otros usados en contextos muy específicos. No negamos, ciertamente, que en el desarrollo léxico intervenga en cierta medida el desarrollo cognoscitivo.

En el desarrollo flexivo de los verbos se hace más patente, creemos, la acumulación de experiencia lingüística: en los primeros momentos de la adquisición de nuestro grupo de verbos el número de formas flexivas es igual al número de verbos, pero poco a poco los verbos son usados en más formas flexivas. La expansión de las formas flexivas refleja cómo los verbos van perdiendo su anclaje del contexto en que fueron incorporados y son aplicados a nuevas situaciones, es decir, referidos a otras personas y con mayores distinciones tempo-aspectuales.

Hasta el momento hemos realizado una descripción detallada de la adquisición de este dominio semántico. Hemos, a su vez, adelantado algunas posibles causas del por qué de la configuración que hemos encontrado: los verbos están anclados en el contexto discursivo. Los datos del desarrollo semántico indican que a los cuatro años el espacio semántico de este conjunto de verbos ya está tomando forma —y de hecho con una mayor riqueza semántica de lo que se había supuesto antes—, sin embargo su poco uso nos dan una pista con respecto a que las distinciones léxicas todavía están en proceso de adquisición.

En suma, el desarrollo de los verbos de pensamiento, a nivel de uso, léxico, flexivo y semántico debe ser visto —y tenemos fuerte evidencia a favor de ello— desde una mirada multifactorial donde intervienen como principales factores la acumulación de experiencia de uso y el contexto de uso (desde el punto de vista del anclaje situacional y el rango de contextos en que pueden aparecer). Además de estas razones lingüísticas, podríamos agregar como factor adicional, y no como organizador, el desarrollo de una teoría de la mente, particularmente en relación con el incremento de inventario léxico.

**Tercera Parte. Los verbos de pensamiento en los
adultos y su relación con el habla infantil**

CAPÍTULO 8. LOS VERBOS DE PENSAMIENTO EN EL HABLA ADULTA Y SU IMPACTO EN LA ADQUISICIÓN

A lo largo de los diversos asuntos que han sido presentados, se ha insistido repetidas veces en la posibilidad de que las características de los datos infantiles presenten un vínculo estrecho con las características del habla de los adultos. Esta posibilidad, propuesta y argumento de la teoría socio-pragmática del desarrollo del lenguaje, nos dirige ahora a abordar el estudio del uso de la lengua adulta a que los niños tienen acceso.

Por ello, una vez analizada la adquisición infantil de verbos de pensamiento, corresponde en este capítulo, para continuar esta investigación en la dirección a que apuntan los planteamientos teóricos que la guían, contrastar los datos infantiles con los correspondientes datos del uso adulto, en busca de una relación próxima entre la experiencia lingüística que tiene el niño y los usos adultos. Todo esto en el entendimiento de que los resultados de esta comparación tendrán gran importancia para dar sentido a lo que se ha dicho reiteradamente: que el proceso infantil de adquisición del lenguaje está fuertemente asociado con lo que sucede en el uso concreto de la lengua meta.

En primer lugar, la teoría-socio pragmática de la adquisición del lenguaje afirma que los niños aprenderán a usar el lenguaje en forma convencional, es decir en contextos similares a los padres. Esto, junto con la hipótesis de las islas verbales, que apunta al carácter fragmentario del conocimiento infantil y lo asocia a usos maternos particulares, como se mencionó con detalle en el apartado teórico, conduce a considerar la adquisición del lenguaje desde una perspectiva de uso. En ese sentido, tenemos que analizar el uso adulto para valorar ahí la adquisición de verbos de pensamiento y comprobar, o en su caso rechazar, estos supuestos.

Como hemos visto, diversas investigaciones han aportado evidencia positiva a este respecto. En particular, se ha mostrado que en diversas lenguas mayas, la adquisición del vocabulario espacial, conceptualmente muy complejo, está motivada por la particular organización semántico-sintáctica de la lengua. Se ha visto, además, que los niños tzeltales o tzotziles por

ejemplo, tienden a usar verbos de gran especificidad semántica –frente a la preferencia por verbos generales que se apunta en otras lenguas– de acuerdo también con las características de las lenguas mayas que cuentan con este vocabulario verbal específico. Esto no sólo se manifiesta en verbos de movimiento sino también en otros ámbitos, como en el de los verbos referentes a ‘comer’ (de León, 2000). En uno u otro caso, estas tendencias en la adquisición de lenguas mayas se interpretan como un sesgo impuesto por la lengua misma.

Por otro lado, hemos visto que en la adquisición de la estructura argumental de dos lenguas escandinavas, los niños mostraban preferencia por la organización sintáctica de su propia lengua y no exhibían, en cambio, un patrón general básico común a ambas lenguas, que pudiera ser visto como un estadio previo de la gramática, antes de alcanzar la especificidad de la propia lengua (Strömqvist y Ragnarsdóttir, 2000).

En unos y otros estudios, pues, se apunta al impacto específico de las características de la lengua meta y aun de sus patrones de uso.

En esta parte del trabajo buscaremos, entonces, caracterizar cuáles son los patrones que despliegan los verbos de pensamiento en lengua adulta desde varios ángulos: inventario léxico, estructura argumental y extensión semántica. Una vez realizada esta caracterización, veremos si existe o no una semejanza entre la configuración adulta y la configuración en el uso infantil. Existen pocos estudios acerca del léxico adulto con los que se pueda contrastar los datos que aquí presentaremos (Furrow *et al.*, 1992; Brown, Donelan-McCall y Dunn, 1996). Sin embargo, éstos señalan que existe alguna relación entre habla infantil y adulta, en especial, en cuanto a la frecuencia y usos se refiere. Además, a diferencia de lo que se ha realizado antes con base en *corpora* longitudinales, intentaremos ir más allá de la simple detección de patrones en común para intentar establecer correlaciones entre habla adulta e infantil al comparar los datos de unos y otros.

Para valorar en nuestros datos estas expectativas, revisaremos primero cuáles son los verbos de pensamiento que utilizan los adultos y comentaremos de forma muy general algunas de sus características semánticas. Después, revisaremos las construcciones formadas por un verbo y un elemento nominal. En tercer lugar, analizaremos la frecuencia de uso de estos verbos para, finalmente, argumentar sobre la relación que existe entre ésta y la adquisición de verbos de pensamiento.

8.1 El inventario léxico de los verbos de pensamiento

Veamos, pues, los verbos de pensamiento que usan los adultos. En tanto que este inventario se ha conformado a partir de nuestro *corpus* es un reflejo próximo del uso y no pretende ser exhaustivo, no tenemos la menor intención de sugerir que se trata de los únicos elementos y construcciones con sentido epistémico que existen en español. La lista completa de verbos registrados aparece en la Tabla 8.1, en la cual se dividen en cuatro bloques, de acuerdo con algunas de sus características. Ahí observemos, en primer lugar, que este inventario es considerablemente más nutrido que el de los niños, quienes ofrecen un inventario relativamente reducido: únicamente 15 de los 70 *items* que encontramos en los adultos.

La tabla que se ofrece como 8.1 (v. p. 39 Anexo) está organizada de la siguiente manera: se ha puesto en un primer bloque aquellos verbos cuyo significado es exclusivamente epistémico, que suman 35 elementos léxicos. Entre ellos, además de verbos como *saber*, *creer*, *suponer* o *comprender*, hemos incluido dos elementos que tienen dos significados claramente diferenciados, de forma que están en el borde entre polisemia y homonimia, *pelar* y *quedar*, y que para los fines de la presente investigación, hemos optado por considerar como verbos con dos formas homónimas. En el caso de *pelar* (en frases como “*Pélame, tú*”), este verbo se refiere a fijar la atención mental con respecto a algo o a alguien. *Quedar*, en cambio, indica un proceso de retención mental —del tipo de *aprender*— en frases como “*No se me queda esa dirección*”. Si bien sería posible establecer la ruta que vincula cada verbo con su otro significado —que por cierto ya se encuentran bastante lejanos—, lo que importa aquí es que uno de ellos ya han adquirido un significado muy preciso como verbos de pensamiento. Además, hemos incluido en este primer grupo dos verbos cuya referencia rebasa el de la actividad puramente mental: *estudiar* e *investigar*. A diferencia de los demás, su significado tiene un correlato necesario en el comportamiento de las personas. Quizá la referencia mental esté a medio camino entre significado codificado léxicamente y significado inferido a partir del conocimiento del mundo, en particular en usos como “Juan estudia en la universidad” que claramente se refiere a una ocupación más que a una actividad mental. Sin embargo, y para no entrar en detalles, no podríamos comprender cabalmente el uso transitivo del verbo sin hacer alusión a una actividad mental. En el *corpus* aparece tal uso transitivo, el cual también es empleado por el niño, tal y como quedó señalado antes (§6.3).

Otro punto sobre el que hemos tenido que tomar una decisión en la conformación del inventario léxico de la Tabla 8.1 remite a algunos verbos que tienen un carácter epistémico exclusivamente en su uso pronominal, el cual podríamos relacionar e identificar con sus usos no pronominales.

Nos referimos a casos como los de *acordar / acordarse* y *revolver / revolverse*. Este fenómeno ya ha sido reconocido con anterioridad desde distintas perspectivas. Así pues, Josefina Martínez (Mns.), cuando defiende el punto de vista de Alarcos sobre los suplementos, señala que algunos verbos pueden alternar entre implemento (o sea objeto directo) y suplemento, en cuyo caso tienen una conjugación pronominal y toman un significado más abstracto. Desde un punto de vista distinto, Bogard (1999) ha apuntado que el clítico de origen reflexivo puede servir para cancelar uno de los argumentos verbales, en particular al objeto directo, y así modificar la estructura argumental de los verbos¹. Por mi parte, consideraré cada uso, pronominal y no pronominal, como entradas léxicas distintas, pues el significado epistémico está perfectamente diferenciado y no se puede obtener a partir del significado no mental. Ciertamente es posible rastrear la conexión, sin embargo ese es un proceso de filiación histórica que constituye un tema de investigación en sí mismo. No obstante, resulta absurdo pensar que, en términos de uso, existe un proceso de conversión de un significado a otro. Así pues, si alguien dice “Me revolví con tanto alboroto”, no entendemos al sujeto como agentivo sino como experimentante, y no suponemos que el proceso de ‘REVOLVERSE’ se deriva de una acción reflexiva, mucho menos entendemos a la frase prepositiva como instrumento, sino como causa. Tales conversiones existen únicamente en el imaginario del lingüista. Para los fines de la presente tesis, baste esta breve digresión para reconocer este vínculo pero, insisto, consideramos estos verbos como totalmente distintos. En todo caso, nuestra interpretación del fenómeno es acorde con la noción de heterosemia argumentada por Lichtenberk (1991) tal y como la retoman para casos similares Evans y Wilkins (2000).

Aclarados algunos criterios de inclusión en este primer grupo verbal, podemos señalar que este conjunto de verbos, precisamente por sus características semánticas, será la base de nuestro análisis y de nuestras comparaciones, tanto en este capítulo como en el siguiente. En efecto, de los 35 verbos que lo conforman, los niños retoman once de ellos: *saber, acordarse, creer, olvidarse, entender, pensar, conocer, aprender, equivocarse, adivinar y estudiar*. Así pues, para los niños también constituye la base fundamental de los verbos de pensamiento.

El segundo bloque de predicados epistémicos está constituido por construcciones verbo nominales, que merecen atención especial y que abordaremos en el siguiente apartado. Recordemos simplemente en este momento que de ellas los niños producen: *se me fue, poner atención e irse la onda*.

¹ En su artículo sobre construcciones antipasivas en español Bogard (1999) se refiere a alternancias como *lamentar / lamentarse*. Creo, sin embargo, que su descripción semántica-sintáctica de la función del *se* puede ayudarnos en esta ocasión y de que se vincula muy apropiadamente con algunas de las afirmaciones que él mismo ha realizado en torno al cambio de papeles temáticos en verbos psicológicos (Bogard, 1993, 1997b).

El tercer grupo incluye verbos de comunicación que, sin embargo, tienen como parte de su significado nuclear una referencia a estados mentales. Es importante señalar que considero que tal referencia epistémica debe estar incluida como parte de la descripción léxica y no se obtiene como parte de un proceso de inferencia. Ejemplifiquemos con *cotorrear*, el único de estos verbos usado por un niño.

- 8.1 (La madre habla por teléfono, la niña se mete)
MAM: Tú no seas intrusa hija.
(La madre mira a la niña, quien llora).
MAM: Ven, ven, ven no, no te estoy regañando nomás te estoy *cotorreando*.

Como vemos en el ejemplo 8.1, el uso del verbo en el enunciado adulto supone que la niña tiene un estado mental con respecto a la madre distinto del que ella misma posee. Es decir, podemos inferir que la niña piensa que la madre está enojada, quien de hecho la está regañando, por eso llora. Sin embargo, la madre dice que no es un regaño, sino que “la está *cotorreando*”, es decir, había hecho una afirmación que no reflejaba sus estados mentales. De esta forma, no podríamos rescatar el significado del verbo sin aludir necesariamente el estado mental del participante codificado por el clítico. De forma general, podemos decir que todos estos verbos suponen un estado mental que justifica la comunicación.

Finalmente llegamos al último bloque, el cual no será retomado posteriormente por su carácter claramente polisémico, de tal suerte que el vínculo entre el significado epistémico y el significado no epistémico se puede trazar con mayor facilidad. En este trabajo no estamos en condiciones de tratar el cambio semántico, pero ese significado mental está plenamente diferenciado. Veamos brevemente. En *esperar* el significado epistémico está fincado en un complemento *que*, o su versión con pronominalización (*Espero que venga /lo espero*), frente al significado no epistémico, que se acompaña de una frase nominal como argumento o de una oración introducida por *a* (*Espero a Juan, espero a que deje de llover*), además de diferencias aspectuales en el evento y modales con respecto a la oración subordinada. En cuanto a *descubrir* y *ubicar*, basta señalar su uso epistémico, que alterna con usos de captación y locación.

8.2 Construcciones con verbos ligeros

Según señalamos antes, merecen atención especial las construcciones verbo-nominales que refieren a procesos epistémicos, mejor conocidas como construcciones con verbos ligeros. Atenderemos, pues, las construcciones verbo nominales, que usan los adultos para después valorar su adquisición en los niños. En esta sección abordaré el problema desde un punto de vista sintáctico y semántico tal como se suele realizar al estudiar datos adultos. Primero, haré un

breve repaso del tema. En segundo lugar, justificaré su tratamiento como una sola unidad, asunto que habíamos dejado pendiente en los niños.

Quien primero abordó este tema fue Otto Jespersen (1964), al mencionar que existen sustantivos deverbales que pueden combinarse con verbos ligeros (*light verbs*) desde un punto de vista semántico, tales como *have*, para formar un predicado complejo. Posteriormente, tanto la Gramática Relacional como la Gramática Generativa retoman de la descripción de Jespersen dos aspectos importantes: el verbo ligero carece de significado y el nominal que le sigue debe ser un derivado verbal (Grimshaw y Mester, 1988; Di Sciullo y Thomas Rosen, 1990; Pelletier, 1990). Desde otro punto de vista teórico, Brugman (2001) señala correctamente que en muchos estudios anteriores no se toma en cuenta la polisemia de estos verbos como un elemento fundamental para la formación de estas construcciones. Es decir, antes que un verbo semánticamente vacío, un verbo ligero debe ser un verbo polisémico, de modo que existe una relación semántica entre el verbo pleno con función predicativa propia y el mismo elemento léxico como verbo ligero.

Para justificar su tratamiento como una sola unidad léxica se pueden ofrecer varios argumentos. En primer lugar, no puede ser sustituido por un pronombre (8.2 a y b). En el ejemplo, cuando ponemos un pronombre se recupera inmediatamente un sentido de posesión, lo cual nos indica que en efecto el nominal aporta buena parte del significado. En segundo lugar, el sustantivo tampoco se puede coordinar con otro sin que suene anormal o sin recuperar el sentido predicativo del verbo. Nótese que 8.2c resulta sumamente extraño si tomamos el mismo valor semántico del verbo en ambos miembros de la coordinación, mientras que parece normal sólo si le atribuimos el sentido pleno a *tomar* con respecto al dinero. Estas pruebas, junto con otras que no realizaremos debido al espacio, muestran que existe una alta cohesión semántica y sintáctica entre verbo y sustantivo, si bien en unos casos el vínculo es más fuerte que en otros. Por otro lado, en buena parte de estas construcciones el sustantivo se ha cristalizado y no es posible modificarlo (8.2d). En todo caso, aceptan intensificadores que modifican de hecho el significado de toda la construcción (8.2e y f).

- 8.2 a) Yo no tenía idea de la distancia fenomenal.
b) *Yo no la tenía.
c) *Le tomé el pelo y su dinero.
d) *Le tomé el pelo chino.
e) No le hice mucho caso.
f) Tienes toda la razón.

Todo lo anterior funciona en mayor o menor medida para los adultos, dependiendo del grado de gramaticalización del conjunto. Resulta, pues, preferible analizar ambos componentes de forma unitaria y no por separado. Considero, pues, que sería incorrecto atribuir a *idea*, *pelo* o *caso* la función de objeto directo en las construcciones *tener idea*, *tomar el pelo*, *hacer caso*,

respectivamente. Esto no significa que los constituyentes de estas construcciones (tanto el verbo como el nominal) no guarden relación semántica alguna con su uso cuando no forman parte de una construcción con verbo ligero, es decir como verbos o sustantivos independientes con una carga semántica propia (predicativa o referencial, según el caso). En los niños, como quedó apuntado, quizá funcionen de forma similar, es decir, como un solo bloque. Sin embargo, por cautela y dado que no estamos seguros de que en el rango estudiado hayan ya abstraído las categorías gramaticales, no tiene sentido discutir si *atención* es o no objeto directo en *poner atención*.

Los verbos que conforman estas construcciones (v. *supra* Tabla 8.1) los podemos agrupar en cuatro sub-bloques. Primero, encontramos dos verbos de movimiento en *irse la onda*, *irse el avión* y *andar en la luna*. Luego, verbos que indican cambio de posesión o de locación: *tener*, *dar*, *poner*, *agarrar* y *caber* en *tener idea*, *tener razón*, *tener la impresión*, *darse cuenta*, *dar la impresión*, *dar idea*, *poner atención*, *tomar el pelo*, *agarrar la onda* y *caber duda*. Aparece también uno de comunicación, en *llamar la atención*. Finalmente, encontramos *hacer* en *hacer caso*, *hacer de cuenta*, *hacerse bolas*, *hacer planes* y *hacerse pato*, además de su uso pronominal en *se me hace*.

Por lo que toca al tipo de verbos que ocurren en estas construcciones, otros investigadores han notado ya el predominio de verbos de movimiento o de manipulación, lo cual ha servido para justificar, de forma totalmente incorrecta a mi juicio, que el dominio de la cognición pertenece en realidad al de la manipulación (Jäkel, 1995). Sin entrar en esa discusión, baste señalar que en los verbos movimiento y manipulación suelen codificar a un agente, mientras que estas construcciones codifican un tema y un experimentante (salvo *tomar el pelo* que codifica un agente-causante). De forma interesante y como vimos, las construcciones que usan los niños tienen precisamente un sentido epistémico y no retoman el sentido de movimiento o transferencia física, aún cuando a esa misma edad también ya usen los verbos con su sentido predicativo pleno y de forma independiente (§6.3).

En cuanto al sustantivo, se ha argumentado que debe ser un derivado verbal. Como vemos en nuestros datos, no es el caso siempre. Sin embargo, todos ellos comparten con los sustantivos deverbales la cualidad de ser nominalizaciones, es decir, proyectan una estructura argumental propia (Bogard, 1997a). Gracias a esta propiedad, se ha argumentado en la bibliografía al respecto, la frase nominal rige tanto la estructura argumental como la asignación de los papeles temáticos de toda la construcción (Grimshaw y Mester, 1989; Di Sciullo y Thomas Rosen,

1989)². Es decir, el número de argumentos no depende del verbo sino del nominal. Como ya se ha señalado en otra ocasión (Romero, 2002b), esto no es siempre cierto para el español, especialmente con construcciones que refieren al pensamiento o a otros estados mentales. Es decir, en ocasiones el número total de argumentos de la construcción depende del verbo, en tanto que la asignación de papeles temáticos del verbo y del sustantivo.

Para los fines de este trabajo, basta señalar que gran parte de las construcciones con verbos ligeros subcategorizan un complemento, sin importar si éste depende del sustantivo o del verbo (cf. Grimshaw y Mester, 1989).

Entre estas construcciones, hay dos a las cuales debemos prestar especial atención: *se me hace* y *se me fue*. En estos casos no existe un nominal que las acompañe pero considero que no las podemos explicar sin aludir primero a la estructura de las construcciones con verbo ligero. Me parece que los dos casos son el resultado de la cristalización de un esquema más general. En cuanto a *se me hace*, sabemos que existen otras construcciones con *hacer* + *pronombre* con un sentido atributivo pero producto de una evaluación, contrastese 8.3a y b³. Esta misma construcción puede tomar un sentido de modalidad epistémica por medio de un adjetivo de esa naturaleza. En este punto, toda la construcción tendría el significado epistémico, sin embargo, a través del uso, la secuencia *se me hace* adquiriría ese significado, ya sin necesidad del adjetivo epistémico. Eso justamente es lo que proponemos en el Esquema 8.1 (v. p. 39 Anexo).

- 8.3 a) Se me hizo horrible esa película.
 b) Esa película es horrible.

Propongo que para la secuencia *se me fue*, sucede exactamente el mismo proceso. Existen varias construcciones con verbo ligero que están formadas por esta cadena, dos de las cuales aparecen en las producciones adultas (*se me fue la onda*, *se me fue el avión*). Podemos suponer nuevamente que este contexto sintáctico sirve de puente, en el sentido de Evans y Wilkins (2000), para que en otro momento se transfiera el sentido epistémico a esa parte de la secuencia. Hay verbos que, por su recurrente aparición en este tipo de construcciones, podemos caracterizarlos ya como verbos ligeros, de la misma forma en que podemos decir que *ser* o *haber* son verbos auxiliares. Tal es el caso con *tener*, *hacer* y *dar*, cuya productividad como verbos ligeros es muy amplia y no sólo para expresar epistemicidad, piénsese por ejemplo en *tener miedo*, *dar miedo*, *tener hambre*, *dar hambre*, etc. Esta propiedad sintáctica depende en gran medida de su significado como verbo pleno (v. Brugman, 2001). La presencia de otros verbos,

² Los dos primeros autores se refieren al verbo *suru* 'hacer' del japonés y los segundos a *fare*, también 'hacer', del italiano.

³ Se puede establecer la ruta, además, entre el sentido incoativo de *hacer* y el evaluativo. Es decir, tenemos el sentido de "El disco se hizo feo", con una lectura incoativa; podemos expresar ese mismo evento con respecto a

en cambio, es fortuita, como en *llamar la atención*, *prender el foco* o *caer el veinte*, y su caracterización como tales viene dada por su presencia en alguna de estas construcciones idiosincrásicas (las dos últimas no aparecen en el habla de los adultos pero son fácilmente reconocibles para un hablante de la Ciudad de México). En cualquier caso, para la cabal comprensión del fenómeno, especialmente de la formación de la construcción, debe rastrearse el contexto cultural (o CONTEXTO PUENTE) que permite su aparición. Sería imposible entender el origen de *caer el veinte*, por ejemplo, sin la alusión cultural a los teléfonos que funcionaban con monedas de veinte centavos.

Por supuesto, este trabajo corresponde a quien intente establecer la ruta de gramaticalización de estos verbos y construcciones pero difícilmente podemos suponer que esta relación se realice como parte de un esquema con realidad psicolingüística (al igual, por cierto, que con cualquier palabra polisémica). Con base en una propuesta metodológica basada en el uso, se puede coincidir en que estas construcciones son cadenas prefabricadas a las cuales el hablante tiene acceso como un todo (cf. la idea de *blends* sintácticos de Barlow, 2000). No obstante lo anterior, también se puede sugerir que en verbos con un estatus de verbos ligeros más consolidado (p.ej. *dar*), este uso ligero se relaciona semánticamente más con su uso verbal pleno que con su uso en construcciones extremadamente idiosincrásicas.

En los niños no sabemos qué pueda ocurrir, y una adecuada descripción de las tres construcciones de este tipo que usan (*poner atención*, *irse la onda* y *se me fue*) merecería un estudio detallado de la adquisición construcciones con verbos ligeros en general y no sólo de aquellas que tienen sentido epistémico, el cual ni remotamente se pretende realizar ahora. En este momento podemos formular simplemente algunas hipótesis. Primero, estas construcciones se retoman como una secuencia prefabricada, al igual que en los adultos (p.e. *Se me fue la onda*). Segundo, podemos suponer que si un verbo no es incorporado como una construcción con verbo ligero, entonces se requiere un cierto nivel de esquematización para que el elemento léxico se desanque del contexto predicativo en que apareció y así la secuencia prefabricada no choque con el uso predicativo propio en el niño (lo que sucede en *poner atención*). Tercero, si se incorporó como verbo ligero, entonces también se necesita esa esquematización para que se reconozca la conexión semántica entre el verbo en la cadena lexicalizada y su uso como verbo predicativo pleno (piénsese en *hacer pipí*), si acaso se establece. Además, es plausible proponer que algunas construcciones forman lazos más sólidos que otros y por tanto, guarden menos relación semántica y sintáctica con los constituyentes que las integran (*irse la onda* se puede

alguien en la construcción "Se me hizo feo el disco", es decir, 'BECOME feo (el.disco) con respecto a mí'. A partir del sentido benefactivo no es difícil establecer el sentido de evaluación: "El concierto se me hizo muy aburrido".

descomponer menos que *poner atención*). Por último, proponemos que mientras en los adultos algunos verbos ya pueden ser considerados con un estatus verbos ligeros, en los niños sólo se puede decir que lo sean en tanto que aparecen en alguna construcción en específico. Estas afirmaciones tienen una fuerte motivación en las investigaciones de Tomasello y Brooks (Brooks y Tomasello, 1999; Tomasello y Brooks, 1999) quienes afirman que un elemento se arraiga en la estructura semántica que le es más usual y —siguiendo la hipótesis de las islas verbales (Tomasello, 1992)— que la expansión semántica de un elemento predicativo retoma usos previos.

8.3 Frecuencia de uso

Una vez hechas estas aclaraciones respecto a los verbos de pensamiento en los adultos y después de la prolija pero necesaria digresión en torno a las construcciones con verbo ligero, analizaremos ahora la frecuencia de uso de los verbos de pensamiento en el habla adulta. Buena parte de los indicadores estadísticos que aparecen en esta sección serán utilizados en la siguiente para valorar el impacto del uso adulto en la adquisición de los verbos en los niños.

La frecuencia con que son producidos los verbos por los adultos y su porcentaje respecto al total de producciones aparece en la Tabla 8.2 (v. pp. 40-41 Anexo). Nuevamente, *saber* es el verbo más frecuente, y por mucho: ocupa prácticamente la mitad de la frecuencia de uso de los verbos de pensamiento adultos y es producido al menos tres veces más, en promedio, que el segundo verbo más frecuente: *creer*. Podríamos fijar un segundo bloque con *creer* y *acordarse*, de los cuales encontramos en total 367 (14%) y 290 (11%) casos, respectivamente. Además de *saber*, estos son los únicos dos verbos que aparecen en más del 10% de los casos. De hecho, estos tres verbos suman el 70% de las producciones de verbos de pensamiento. Observemos que ningún otro verbo o construcción verbo-nominal sobrepasa el 5% del total de la frecuencia: *pensar* tiene 4.6% (N=123), *conocer* 4% (N=109), *entender* 3% (N=83), *aprender* 2% (N=57), *olvidarse* 2% (N=56), *se me hace* 2% (N=52) y todos los demás 1% o menos. Así el panorama, existen tres verbos de pensamiento muy usados en lengua adulta y otros cinco mucho menos frecuentes, en tanto que el resto tiene un uso marginal.

Los datos que se ofrecen en la Tabla 8.2 (v. pp. 40-41 Anexo) nos muestran las sumas totales; sin embargo, tomando en cuenta que se trata de frecuencias de uso, podemos suponer que existe gran variación de una toma a otra. En cuanto a *saber* se refiere, los adultos que interactúan con Flor producen en promedio 24 casos por sesión, con un rango de 7-50 ($\sigma=11.69$; Coef. de dispersión=0.49); en el caso de Elia, los adultos producen en promedio 36 emisiones por sesión

con un rango de 13-84 ($\sigma=19.97$; Coef. de dispersión 0.55), mientras que con Julio el promedio es de 28 con un rango de 14-39 ($\sigma=8.92$; Coef. de dispersión 0.32). Como se puede observar en la Tabla 8.3 (v. p. 42 Anexo), con los demás verbos sucede algo muy similar: el rango de frecuencia en los cuales aparece un verbo de pensamiento es relativamente alto.

Uno podría suponer que esta variación se debe en parte a que los padres y demás adultos utilizan menos verbos de pensamiento en las primeras tomas y más en las últimas. En trabajos cuyo análisis está basado tanto en habla infantil como adulta se menciona de esta posibilidad (Furrow *et al.*, 1992). Sin embargo, nuestros datos no apuntan en esa dirección. Concentrémonos únicamente en la frecuencia de los verbos producidos por los padres, puesto que tienen más contacto con los niños que los demás participantes. En las Gráficas 8.1, 8.2 y 8.3 (v. pp. 43-44 Anexo) se contrasta la edad de los niños con el número total de producciones de verbos usados por los padres. En el caso de Flor, podemos observar que en efecto existe poca relación entre la edad de la niña y la frecuencia de uso de los padres, lo cual se refleja en que el coeficiente de determinación sea muy bajo, apenas $r^2=0.15$. En particular, esto resulta más evidente antes de los tres años y medio. Después de esa edad, parecería haber una ligera tendencia a producir más veces los verbos conforme aumenta la edad de la niña, sin embargo el ajuste entre las dos variables sigue siendo ínfimo.

En Elia, en cambio, el panorama es un poco menos azaroso, existe un ligero sesgo a aumentar el uso de los verbos conforme crece la niña, aunque estadísticamente no es significativo pues el coeficiente de determinación es apenas de $r^2=0.21$. Al valorar la línea que muestra la frecuencia vemos que en efecto la frecuencia no se correlaciona con la edad. Esto se demuestra en que el coeficiente de correlación es muy bajo, apenas de $\rho=0.4$. En Julio, los datos aparecen igualmente dispersos y tampoco se puede hablar de un efecto del crecimiento del niño en la frecuencia de uso. Sorprendentemente, la muy leve tendencia en esa dirección muestra una pendiente negativa, es decir los padres usan un poco menos verbos en las últimas tomas, lo cual hace que el coeficiente de correlación sea también negativo, $\rho=-0.31$. En resumen, contrario a los reportes de la bibliografía, los padres de este estudio no muestran ninguna sensibilidad al crecimiento del niño en este terreno.

Una vez comprobado que la variación en la frecuencia de uso adulto no depende de la edad de los niños, podemos sugerir que estos cambios se pueden deber más bien al flujo de la conversación, de tal manera que en unas tomas hay más tópicos y actividades que promuevan el uso de verbos de pensamiento que en otras (y esto va para todos los participantes, adultos o niños).

Ahora bien, para hacer una mejor valoración del impacto del uso en los verbos de pensamiento adultos, calcularemos otros índices: la desviación estándar y el coeficiente de dispersión. En la Tabla 8.4 (v. p. 44 Anexo) se muestra el promedio de las tres muestras para estos dos indicadores, junto con el promedio de uso. Como es de esperar, los verbos más frecuentes tendrán el promedio más alto, pero esto no tendría por qué ser necesariamente así con respecto al coeficiente de dispersión. Es decir, un verbo dado podría ser muy frecuente en una toma y muy poco frecuente en otra. El coeficiente de correlación entre frecuencia total y coeficiente de dispersión de todos los verbos, $\rho=-0.45$, indica que en efecto estas dos medidas no están muy correlacionadas. Sin embargo, si nada más consideramos los verbos con más de 2% del total de la frecuencia, encontramos una buena correlación, de -0.76 . Al menos con respecto a los verbos más frecuentes, existe una correlación inversamente proporcional entre frecuencia y dispersión de los datos a lo largo de la muestra. Lo anterior nos indica que el *input* de verbos con frecuencia superior al 2% que reciban los niños va a estar distribuido en la muestra dependiendo en gran medida de su frecuencia de uso. Es decir, *saber*, *creer* y *acordarse* van a ser muy usados en todas las muestras en tanto que verbos menos frecuentes quizá sean muy usados en una sesión y poco usados en otra. Esta relación nos hace pensar que entre más frecuente y uniforme sea la aparición de un elemento a lo largo de la muestra, el niño recibe un *input* más consistente con base en el cual puede hacer generalizaciones semánticas o sintácticas. Una razón más para explicar por qué son los verbos más frecuentes y consistentes los que se adquieren antes de los cuatro años.

Por último, valoremos la presencia de los verbos a lo largo del periodo estudiado, lo cual aparece en la Tabla 8.5 (v. p. 45 Anexo).

Como se observa, únicamente *saber* y *creer* se encuentran presentes en todos los registros en los tres niños, en tanto que *acordarse* es usado en casi todos. Con un coeficiente mayor a 0.75, los siguientes verbos más recurrentes son *pensar*, *conocer*, *entender* y *olvidarse*. Posteriormente, *aprender*, *imaginar*, y *se me hace* aparecen con un coeficiente mayor a 0.50. Es decir, únicamente diez elementos léxicos aparecen en al menos la mitad de las muestras. Los demás, en cambio, están presentes en unas cuantas tomas de los *corpora*. Resulta obvio que los verbos muy poco frecuentes tendrán una presencia baja a lo largo de las muestras pues simplemente el número de producciones no se iguala con el número de tomas. Sin embargo, cuando correlacionamos estas dos medidas observamos que existe un umbral a partir del cual los verbos están presentes en todas la muestras. Si en lugar de correlacionar la frecuencia total comparamos la recurrencia con el promedio de cada verbo para los tres niños (es decir el promedio de los tres niños del promedio de cada verbo a lo largo de cada *corpus*), tenemos que prácticamente a partir

de siete producciones de cada verbo por sesión, tal elemento léxico aparecerá siempre, como se observa en la Gráfica 8.4 (v. p. 46 Anexo).

Es necesario hacer notar que aquellos elementos léxicos con una recurrencia promedio mayor o igual a 0.60 aparecen al menos una vez en cada niño. No obstante, en los datos individuales sólo los verbos con presencia en todas las muestras son adquiridos (con excepción de *creer* en Julio). Por qué algunos verbos con una recurrencia de 0.92 no son adquiridos y por qué frases con 0.08 de recurrencia sí lo son es imposible de explicar simplemente en estos términos. Vemos, entonces, que la recurrencia de los verbos no necesariamente es el mejor indicador para entender las causas de su adquisición y muy probablemente en los elementos léxicos que aparecen en todas las tomas sea la frecuencia la que influya más (o la frecuencia junto con la recurrencia), dado que, como se explicó en el párrafo anterior, existe un umbral de frecuencia a partir del cual encontraremos un verbo en cada toma.

Con base en todos los indicadores mostrados hasta el momento podemos sacar algunas conclusiones. En primer lugar, pocos verbos entre el conjunto de verbos de pensamiento adultos recogidos en los *corpora* de los tres niños tienen una alta productividad: la mayor parte de ellos tienen baja frecuencia y poca recurrencia. En el grupo de verbos más usado (Frec. > 2%), *saber* sobresale por mucho en frecuencia, aunque *creer* y *acordarse* son usados en prácticamente todas las tomas. En segundo lugar, encontramos que existe mucha variación de toma a toma tanto en el uso de cada ítem léxico en cuanto a la frecuencia de verbos de pensamiento. Comprobamos, asimismo, que la edad del niño no guarda ninguna correlación con la frecuencia de uso de los padres. Finalmente, la recurrencia de los verbos así como el coeficiente de correlación nos indica que a pesar de la variación que exista, presumiblemente debido a los temas que se aborden en la conversación, podemos afirmar que tres verbos (*saber*, *creer* y *acordarse*) son usados constantemente en las conversaciones familiares.

8.4 La influencia de la frecuencia léxica adulta en la adquisición de verbos de pensamiento

A lo largo de este capítulo hemos podido observar que existen ciertas coincidencias entre el vocabulario adulto e infantil; en particular los verbos más frecuentes en los adultos ya han sido usados por los niños antes de los cuatro años. Sin embargo, todavía no sabemos con certeza si se trata de datos puramente fortuitos o en verdad la frecuencia de uso de los padres puede influir en la adquisición de los elementos léxicos. Justamente evaluaremos esto ahora.

Comparemos, pues, la relación entre la frecuencia de los verbos en los adultos y en los niños por medio del coeficiente de correlación de Pearson que ya hemos venido usando. Además, utilizaremos otra herramienta de análisis comparativo, la *t* de Student, que nos dará una medida adicional de si esa relación es significativa o no. En esta ocasión vamos a evaluar únicamente los verbos que producen los 3 niños y no todos los verbos de pensamiento producidos por los adultos. Existen distintas razones para ello. Primero, sabemos de antemano que no existe correlación entre los verbos que no son producidos por los niños, pero no sabemos el impacto que tiene la frecuencia léxica de los adultos en los que sí producen. Incluimos los verbos que producen los tres niños para después poder hacer una comparación entre ellos. Además, los verbos que producen los niños coinciden de forma general con los verbos más frecuentes de los adultos, de tal suerte que sólo de ellos existen más datos para realizar comparaciones un poco más acertadas. Finalmente, si quisiéramos incluir todos los verbos que producen los adultos, tendríamos que usar otro tipo de herramienta estadística que no viene al caso dados los objetivos de la tesis, puesto que no se trata de un trabajo sobre crecimiento léxico en general.

En las tres tablas correspondientes (Tablas 8.6, 8.7 y 8.8; v. pp. 46-48 Anexo) observamos que en todas las casillas el coeficiente de correlación es elevado. Si comparamos estos resultados con el valor de $R_0=0.623$ ($\alpha=0.01$; $GL=13$), claramente $\rho > R_0$. Por lo tanto en todos los casos existe una correlación robusta, estadísticamente significativa, entre la frecuencia de uso en los adultos y la frecuencia de uso en los niños para los tres sujetos de estudio. Si convertimos los resultados para *r* en un valor *t* de Student, vemos que la afirmación anterior está bien sustentada, pues en todos los casos y para todos los niños *t* es muy superior al valor de referencia ($p=3.012$; $\alpha=0.01$; $GL=13$).

Debemos observar que la correlación entre el habla de los padres con respecto a la frecuencia de los niños no es la más alta. Debemos recordar que en los datos de los otros participantes se incluye la frecuencia de la observadora, quien en muchos casos está más pendiente de interactuar con los niños que los mismos padres. Esto explicaría al menos en parte los números de las tablas. Por otra parte, el habla dirigida a los niños ya sea de los padres o de otros participantes, tampoco es el indicador más alto. Más bien se puede observar que en muchos casos los datos globales son los que prevalecen. Esto nos indica que, al menos en cuanto a la tendencia de la correlación entre las dos variables se refiere, ni el habla de los padres ni el habla dirigida al niño constituyen los mejores predictores. Es decir, la frecuencia de los verbos en los niños parece seguir los patrones generales del español y no necesariamente la frecuencia del habla de los padres.

Lo anterior no debería sorprendernos del todo si tomamos en cuenta que el número de veces en que los padres producen un verbo no varía conforme al crecimiento de los niños. En otras

palabras, los padres objeto de nuestra observación no parecen conscientes del desarrollo de sus hijos. En Elia encontramos los valores de correlación más altos entre la frecuencia de los verbos en habla dirigida al niño de los padres y la frecuencia en la niña. La causa de ello puede ser en parte a que los padres de esta niña presentan un porcentaje más elevado de frecuencia dirigida al niño, el 55% del total de la frecuencia de uso, en comparación con el 32% en Flor y el 28% en Julián. A su vez, estas diferencias en el porcentaje se pueden deber a que el padre de Elia interactúa más con la niña, al menos en las videograbaciones, frente a la participación del papá de Flor y del papá de Julio, la cual es francamente marginal.

Ligado con esto, encontramos que tampoco existe un índice de correlación global significativa entre padres y niños tomando como parámetro la frecuencia de cada por toma. En la Tabla 8.9 (v. p. 48 Anexo) podemos observar que en pocos verbos el coeficiente de correlación es superior al valor de referencia R_0 .

Hemos visto pues, que la frecuencia de uso de los adultos influye en efecto en la producción de verbos de los niños. El coeficiente de determinación tomando en cuenta el total de la frecuencia es $r^2=0.91$ para Flor, $r^2=0.95$ para Elia y $r^2=0.90$ para Julio. Es decir, en Flor la frecuencia de sus verbos tiene un 91% de variación compartida con la frecuencia de los padres, lo cual es indudablemente muy alto (la misma transformación se puede hacer para los otros dos niños). Sin embargo, estos indicadores nos sirven para evaluar la frecuencia en conjunto pues en ciertos verbos existen diferencias que no podemos pasar por alto.

En primer lugar, debemos señalar que las altas correlaciones obtenidas se deben en parte a las frecuencias de *saber*. Para hacer más explícito este punto graficaremos la frecuencia global de los adultos en Elia contra la frecuencia de la niña, ya que como vimos en ella el coeficiente de determinación es el más alto (Gráfica 8.5; v. p. 49 Anexo). Observamos que los datos de *saber* se alejan mucho del resto, es decir este verbo es un punto de influencia altamente significativo para obtener la correlación. No resultaría aceptable dejar de lado los datos de *saber*, pero tampoco podemos no reconocer que sin este verbo el coeficiente de correlación no sería estadísticamente válido para ningún caso en ningún niño.

En segundo lugar, algunos verbos con una frecuencia relativamente alta en el habla adulta tienen una frecuencia baja o nula en los niños. Quizá el caso más notorio de esto sea el de Julio quien nunca produce *crear*, segundo verbo en frecuencia. En situaciones como ésta, enfrentamos la certeza de que la adquisición de los verbos no puede ser explicada exclusivamente por medio de la frecuencia. Por otra parte, existen verbos cuya presencia tampoco se puede explicar en términos de la frecuencia total, sino que a partir de la alta correlación de uso existente entre adultos y niños. Nos referimos precisamente a aquellos verbos en los que $p=1$ (Tabla 8.9; v. p.

39 Anexo). Sabemos que *cotorrear* es un verbo de muy baja frecuencia en todos los casos (de hecho en Flor no se encuentra documentado) pero que se encuentra en el repertorio de Julio. El grado de determinación encontrado entre niños y adultos es siempre de $r^2=1$ (no parece esta correlación específicamente con los padres porque éstos no producen el verbo), lo cual significa que el niño utilizó el verbo exactamente en la misma toma en que lo hicieron los adultos. El mismo panorama tenemos para *poner atención*. Ambos verbos son de bajísima frecuencia, sin embargo en la toma en que fueron registrados hubo algún hecho que desencadenó que apareciera en el diálogo y fortuitamente tenemos su registro.

La fuerte correlación que hemos establecido en este capítulo nos brinda una buena base para comprender por qué un verbo estativo como *saber* se adquiere desde una edad muy temprana y con mucha solidez. No es, contrariamente a lo que se podría suponer a partir de una hipótesis cognoscitivista, porque se trate de un verbo general ni porque sea un verbo estativo. No niego que el desarrollo de una teoría de la mente puede cumplir un papel importante en el desarrollo de los verbos de pensamiento. Lo que nos sugieren los datos, junto con la hipótesis de la especificidad lingüística, es simplemente que tal desarrollo cognoscitivo no es el factor determinante para la frecuencia en la adquisición de los verbos de pensamiento. Por el contrario, hemos demostrado que se trata de un efecto de la frecuencia en el habla adulta.

La influencia del habla adulta en la adquisición de verbos de pensamiento en los niños es un proceso multifactorial que, como hemos explorado, no depende en todos los casos de la frecuencia absoluta. En verbos de alta frecuencia en padres, podemos suponer que ésta, junto con una alta recurrencia, que vimos está relacionada, sea la responsable de que aparezcan en el habla infantil temprana (*saber, creer, acordarse*). En otros casos, como en *poner atención*, vemos que existe una plena coincidencia entre uso adulto e infantil en algunas tomas, es decir, su presencia en el inventario léxico de la niña que lo produce no se explica a partir de la frecuencia total o de la recurrencia en el habla de los adultos, sino que se debe a que niña y adultos la usan, juntos, en algunas tomas. Podríamos decir, entonces, que se trata de un caso en el cual compartir una escena comunicativa induce al uso de un elemento léxico en ambos: se trata de escenas de atención conjunta que juegan un papel fundamental en el proceso de adquisición del lenguaje. Incluso, podríamos sugerir que se trata de una manifestación de lo que Vigotsky llama zona de desarrollo próximo: en esta etapa temprana de la adquisición del lenguaje los niños producen estos verbos solamente como parte de un trabajo conjunto con los interlocutores; presumiblemente, en una etapa posterior lo harán por su propia cuenta.

Todo lo anterior se ajusta parcialmente a la teoría socio-pragmática de la adquisición del lenguaje. Cuando se contrasta la adquisición de verbos de pensamiento con las producciones

adultas, vemos que la configuración de su adquisición corresponde en gran medida a lo que se espera en la adquisición de una herramienta cultural: en términos generales los niños aprenden a utilizar los mismos verbos que los adultos y el patrón entre la producción de verbos adultos e infantiles tiende a coincidir.

Pero existen varias cuestiones que no pueden ser explicadas a partir de la frecuencia, específicamente por qué ciertos verbos con alta frecuencia y recurrencia no son producidos y por qué otros verbos con indicadores muy bajos sí lo son (por qué Julio no dice *creer* es de lo más intrigante). En este punto ya podríamos adelantar que no es posible explicar por qué no; sólo podemos crear un escenario plausible a por qué sí. Sin embargo, será conveniente explorar los contextos sintácticos en que aparecen los verbos adultos, así como su extensión semántica, para ver si obtenemos algunas pistas. Además, el espíritu fundamental de la teoría socio-pragmática indica que los niños utilizarán los verbos en los mismos contextos de uso que los adultos. Veamos pues, estas cuestiones.

CAPÍTULO 9. ASPECTOS SINTÁCTICO-SEMÁNTICOS DEL USO LINGÜÍSTICO ADULTO

En el capítulo anterior hemos considerado la evidencia que soporta fuertemente la influencia del uso adulto en la adquisición de los verbos de pensamiento en cuanto *items* léxicos. Toca analizar en las secciones de este capítulo, la estructura argumental (§9.1) y la extensión semántica en los verbos producidos por los adultos (§9.2). Este análisis atiende a la posibilidad de que la influencia del uso adulto en el infantil vaya más allá del léxico y que los contextos sintácticos en que aparecen los verbos adultos y su rango extensional muestren tener también algún impacto en el habla de los niños.

Como hemos señalado antes, muy poco se ha explorado el habla de los padres como posible motivación de los patrones de adquisición de verbos de pensamiento encontrados en los niños. En los pocos estudios que lo han hecho —Brown, Donelan-McCall y Dunn (1996) y Furrow *et al.* (1992)—, se quiere mostrar que los adultos tienen habilidades cognitivas más complejas y cómo éstas se reflejan en su vocabulario. Sin embargo, como hemos visto antes (§6), el análisis semántico de que han sido objeto dichos verbos adolece de muchos problemas de diferenciación entre niveles del lenguaje. Por ello, el análisis que realizaré ahora, que intenta solventar los problemas mencionados, podría ayudar a valorar la posibilidad de que los niños sigan la configuración sintáctico-semántica de la lengua meta y, con ello, podamos confirmar la hipótesis de la especificidad lingüística.

No es difícil suponer en este momento que *saber* sea el verbo adulto que presenta la mayor riqueza sintáctica y semántica y que mostrará más claramente sus efectos en el habla infantil; sabemos ya que su alta frecuencia se traduce en su pronta adquisición. Sin embargo tenemos que evaluar qué sucede en los adultos con otros verbos que en los infantes han mostrado menor frecuencia y diversidad de construcciones o un rango extensional más restringido.

El análisis de los verbos adultos que se realizará a continuación tendrá como base fundamental, de nuevo, los quince elementos léxicos correspondientes a los producidos por los niños. Esta selección responde al objetivo de averiguar qué relación existe entre el habla adulta y el habla

infantil y no al de realizar una caracterización del habla de los adultos —lo cual supondría analizar los datos adultos en su totalidad. Así, cuando en ocasiones sí consideraremos los datos adultos globales, esto se hará fundamentalmente con el objeto de hacer comparaciones.

9.1 Estructura argumental de los verbos adultos

Consideremos primero la estructura argumental de los quince elementos léxicos adultos correspondientes con los que producen los niños. Estos datos, que se ofrecen resumidos en la Tabla 9.1 (v. p. 53 Anexo), nos permiten hacer desde ya algunas observaciones.

En primer lugar, debemos hacer notar que los datos adultos e infantiles son muy similares en cuanto a la configuración general, aun cuando como sabemos en los niños aparecen menos verbos en cada tipo de estructura argumental. Vemos en nuestra tabla que el esquema argumental Tipo 1 —expuesto en la descripción de los datos infantiles (§4.1)— es también el más común, en términos tanto del número de verbos como de la frecuencia por muestra. De hecho el porcentaje de producciones por muestra es muy similar con respecto a los niños: 81% para los adultos y 85% para los niños. En cuanto al Tipo 2, la configuración adulta presenta más exponentes, con cinco verbos y el 14% de la frecuencia total, en comparación con 3 verbos y el 2% de la frecuencia en los niños. En el Tipo 3, en cambio, encontramos los mismos elementos léxicos en adultos y niños, *olvidarse* y *se me hace*, con casi la misma frecuencia, 4% en los primeros y 5% en los segundos. Finalmente, en el Tipo 4, con un esquema argumental causativo, sí existen dos exponentes en los adultos (un causativo léxico, *cotorrear*, y otro sintáctico, *acordar*), aunque con una frecuencia bajísima, 0.4%, mientras que en los niños no encontramos ningún verbo.

Con estos datos en mente, vemos que se comprueban una vez más nuestras afirmaciones con respecto a que los niños siguen el mismo patrón argumental constatado en el español en general. Si alguna vez estuvimos tentados a suponer que la alta frecuencia del Tipo 1 en los niños se debía a un verbo generador, en este caso *saber*, ahora constatamos que los niños no hacen más que reproducir el patrón adulto.

Por otra parte, se mencionó que en los niños cada verbo estaba restringido a un tipo de esquema argumental, mientras que en los adultos algunos verbos aparecen en más de uno: *saber*, *pensar* y *acordarse* en los Tipos 1 y 2; *olvidar* en los Tipos 1 y 3; y *acordar(se)* en los tipos 2 y 4. Cabe señalar que los niños retoman la estructura argumental más frecuente para cada elemento léxico. En *saber*, *pensar* y *acordarse* los niños retoman únicamente el Tipo 1, en *acordarse* el Tipo 2 y

en *olvidarse* el Tipo 3. Con respecto a los dos últimos verbos resulta pertinente hacer algunos comentarios adicionales.

En cuanto a *olvidarse*, cuyo carácter pronominal en los niños ya habíamos señalado (así como los argumentos para no considerarlo una forma derivada), los adultos lo dicen mayoritariamente con un clítico de origen reflexivo (en el 93% de los casos), de suerte ésta es la configuración prácticamente obligatoria. Los cuatro ejemplos que no se ajustan a este esquema son formas imperativas (“Olvidénlo”) o exhortativas (“Vamos a olvidarnos del perrito”). Nótese que el sujeto epistémico cobra un carácter mucho más activo cuando aparece expresado como sujeto gramatical que cuando aparece como clítico (como lo hace patente la construcción **Se me olvidó deliberadamente*, que constituye un contrasentido). De ahí que en la configuración del imperativo se omita el clítico. En los niños, tal sujeto epistémico es justamente más paciente que agente y como vemos toman la construcción del habla adulta.

Debemos hacer notar, por otra parte, que en los adultos *acordarse* aparece en una construcción causativa, más propia de *recordar* (*Te dije que me acordaras que ya no hay servilletas*). Parece como si *acordarse* abarcara no sólo el dominio de predicación sino también la configuración argumental en que puede aparecer *recordar*. Esta estructura argumental adulta, no obstante, es marginal, con el 0.7% del total de la frecuencia del verbo, por lo que resulta casi natural que los niños no la digan: lo contrario sí que sería sorprendente.

Finalmente, en los adultos *cotorrear* funciona como causativo léxico. Para ellos sí podríamos decir que el verbo significa ‘x hace que y entre en un estado de confusión’, donde x sería el sujeto causante y y el sujeto experimentante. Sin embargo, sintácticamente el verbo, como otros causativos léxicos, sólo tiene dos valencias. Por desgracia, no es posible determinar hasta qué punto los niños no asocian la estructura semántica causativa con sólo dos participantes y si esto afecta en la adquisición del verbo.

En suma, los esquemas argumentales de los verbos infantiles coinciden ampliamente con los esquemas fundamentales de los verbos adultos correspondientes. En este punto de la exposición lo anterior es justamente lo esperado: los niños aprenden a usar los verbos de pensamiento en la misma forma (*i.e.* con la misma estructura argumental) en que los adultos los usan. Así suponemos que funciona la transmisión de una herramienta cultural.

Por lo que toca a los tipos de complementos que aparecen en los verbos que producen los niños, podemos explorar dos puntos de contraste entre lo que ocurre en el uso adulto y lo que hemos encontrado en el uso infantil. Primero, el rango de explicitación léxica de los argumentos, que como vimos entre los niños es muy reducido. Después, el tipo de construcción que expone a los

argumentos de los diversos verbos epistémicos, que como hemos visto en los niños se distribuye de manera desigual entre los diversos verbos.

9.1.2 La explicitación del tema

Cuando tratamos los verbos infantiles se mencionó que en buena medida no hacen explícitos sus argumentos verbales; en particular, vimos que existe una fuerte tendencia global por no producir formalmente el argumento interno. En este apartado, que resulta en gran medida análogo al de los niños, nos concentraremos únicamente en el tema —homogéneo a cierto nivel a pesar de su exposición como sujeto (en *olvidarse*) o como argumento interno (en *saber*, *creer*, y aún *acordarse (de)*— de los verbos adultos que también son producidos por los niños.

En la Tabla 9.2 (v. p. 53 Anexo) podemos observar los porcentajes de la explicitud de los adultos. Abordemos primero el argumento interno y después el sujeto.

Notablemente, en el argumento interno estos datos ofrecen una configuración inversa a la atestiguada en los niños; los adultos hacen explícito el argumento interno en un 69% de las veces, y no lo expresan en el 31% de los casos. En cambio, en los niños el rango de explicitación alcanzó únicamente el 42% de los casos y la ausencia del argumento interno correspondía al 58%.

Debemos dejar en claro, además, que las tendencias —globales y por verbo— se mantienen constantes a lo largo de la muestra y son similares tanto en el habla dirigida al niño como en el habla entre adultos —es decir, no dirigida al niño. Esta semejanza nos indica que el hecho de que los padres y otros adultos lleven la pauta en la interacción dialógica con los niños no influye mucho en la presencia del argumento interno. De lo contrario, los índices de expresión léxica del argumento interno en el habla adulta no dirigida a los niños —la cual, uno puede pensar, es equitativa en términos de quién dirige la interacción y provee de un contexto al interlocutor— tendrían que ser mucho menores que en el habla que los adultos dirigen específicamente a los niños —a quienes, se supondría, podrían dar un apoyo léxico más amplio. Los datos, pues, no apuntan hacia esta posible diferenciación.

Podemos además pensar que este mayor grado de explicitación del argumento interno en el habla adulta se asocia al hecho de que los verbos adultos se encuentran en un número mayor de situaciones discursivas; es decir, los verbos adultos no están anclados a patrones de interacción específicos como sucede en los niños, con lo cual se reduce la posibilidad de que un contexto en particular promueva la contextualización o la explicitud del argumento interno.

Así, los datos de explicitación relativamente bajos de los niños comparados con los datos adultos nos permiten pensar que, independientemente de quién dirija la interacción, en el proceso de

desarrollo los niños tendrán que ir haciendo explícito el argumento en mucho mayor grado de lo que sucede en el periodo de tiempo estudiado, poco a poco y ciertamente en etapas que ya no comprendes nuestros *corpora*: el argumento interno de los verbos de pensamiento, más allá de procesos discursivos y más allá de que su presencia sea sensible al flujo de la información, debe aparecer en buena medida explícito, al menos para tener una configuración tipo adulto. Esto nos hace pensar, asimismo, que quizá la estructura argumental de los niños no es del todo coincidente con la adulta, en tanto que la explicitud del argumento interno (y sus realizaciones particulares, como se verá en el siguiente apartado) pueden modificar sustancialmente el significado del verbo (*cf.* §1.3.2).

En segundo lugar, podemos ver que la explicitud de los argumentos en los adultos no se ve afectada por la edad de los niños; es decir, aquellos no parecen ser sensibles al crecimiento de los niños. Esto, muestra nuevamente que para algunos verbos la presencia del argumento en los adultos es más o menos fija en determinadas circunstancias que no son afectadas por el desarrollo del niño.

Siendo así que la tendencia general adulta es favorable a la explicitación argumental, y que la tendencia infantil sigue la dirección opuesta, resulta notable —pero no sorprendente— que al observar con un poco más de detalle los verbos adultos, vemos que algunos no encajan del todo con dicha tendencia. Primero, *acordarse* y *entender* no tienen con un patrón claramente dominante a este respecto; si bien es cierto que existe cierto sesgo por no hacer explícito el argumento interno, la diferencia de diez puntos porcentuales no se puede tomar como significativa. Después, salta a la vista que en *equivocarse* la tendencia es justamente la opuesta a la tendencia general: no tener un argumento explícito; incluso en los adultos que se dirigen a Elia y a Flor esta ausencia alcanza el 100%, pues nunca se hace explícito el argumento.

En el resto de los verbos comunes a adultos y niños (*saber, creer, conocer, pensar, conocer, aprender* y *estudiar*), predomina en el habla adulta la mención explícita del argumento interno; como ha sucedido en otras ocasiones, la frecuencia total se ve sesgada por la alta frecuencia de *saber*. Por ello cuando comparamos el grado de explicitud entre niños y adultos verbo a verbo (Tabla 9.3; v. p. 54 Anexo), nos damos cuenta que si dejamos de lado a *saber*, cuando tenemos datos suficientes para un verbo en los niños encontramos que se repiten los patrones de preferencia de los adultos. En efecto, vemos que en *saber*, existe una gran discrepancia entre niños y adultos, pues como sabemos lo primeros tienden a no marcar explícitamente los argumentos. Como observamos en su momento, esto se debe en gran medida a que los niños todavía no dominan los marcadores sintácticos, es decir los tipos específicos de complementos que encontramos en lengua adulta (v. 9.1.2). En *creer*, en cambio, los niños reproducen en buena

medida el patrón general adulto. En *acordarse*, por su parte, no existe un patrón tan marcado ni en niños ni en adultos, pero no podemos pasar por alto que en ambos casos la tendencia es por no hacer explícitos los argumentos. En *conocer* podemos hablar únicamente de una tendencia particular en Elia, la cual tiende a hacer explícito el argumento interno, al igual que los adultos. En cuanto a los demás verbos, la baja producción infantil nos impide sacar conclusiones por cada *item* léxico —los datos son menores a tres, número mínimo a partir del cual se podría surgir un posible sesgo. Sin embargo cuando valoramos el conjunto de todos los verbos (incluyendo los de alta y los de frecuencia mínima) no deja de llamar la atención que los niños tienden a reproducir los patrones adultos.

En cuanto al sujeto, el panorama es muy similar a la explicitación del argumento interno: los datos infantiles tienen las mismas tendencias que los datos adultos. En *olvidarse* los adultos no hacen explícito el argumento en un 73% de los casos, en promedio, y los niños tampoco lo explicitan en un 60% de las veces en promedio. En cuanto a la frase lexical *se me hace*, la tendencia adulta mayoritaria es hacia la explicitación del argumento (83%); en el único ejemplo infantil, el elemento léxico también tiene argumento.

En suma, podemos decir que, salvo con *saber*, que tiene una explicación particular, los datos infantiles que permite una comparación con los datos adultos, muestran que los niños hacen un trabajo similar al atestiguado en los adultos, en lo que a la explicitud de tema en general se refiere.

9.1.2 Los exponentes del tema

Una vez que revisamos lo que sucede en cuanto a la explicitud del tema, vamos ahora a revisar cómo se realiza sintácticamente. Al valorar los datos globales de los adultos que encontramos en la Tabla 9.4 (v. p. 55 Anexo), observamos que en el argumento interno ningún tipo de complemento ocupa una proporción notablemente superior con respecto a los demás: en un primer rango tenemos al complemento *que* y las interrogaciones indirectas parciales con alrededor del 30% cada uno, después a los pronombres con 15% (fundamentalmente personales, pero también algunos demostrativos) y en un último rango a todos los demás con menos del 6%. En contraparte, cuando el tema es expresado por el sujeto lo hace en una proporción abrumadoramente mayor por medio del complemento *que*, el cual introduce una oración subordinada: en más de dos terceras partes de las veces en que estos verbos tienen complemento y en una proporción de 6:1 con respecto al complemento que le sigue, el infinitivo. Tenemos que hacer notar que incluso en los adultos existe cierta asociación entre tipos de complemento y verbos individuales: a partir de los datos no se aprecian islas verbales, pero vemos que sí

apuntan a cierto nivel de esquematicidad. Lo anterior abre la posibilidad de que los esquemas predominantes en los adultos puede influir las construcciones que adquieren los niños.

En comparación con los niños, en el argumento interno el complemento *que* es producido en una proporción similar, mientras que encontramos variaciones significativas en los pronombres y en las interrogaciones indirectas: los niños producen más pronombres que los adultos mientras que estos usan más interrogaciones indirectas que los niños. En particular, el mayor porcentaje de pronombres en los niños que en los adultos nos indica un mayor anclaje en el entorno de enunciación en los primeros que en los adultos, quienes en cambio tienden a usar enunciados con interrogaciones indirectas —parciales— que dirigen la interacción. Cuando el tema es expresado por medio del sujeto —en *olvidarse* y *se me hace*— observamos en primer lugar que los niños presentan un número menor de tipos de complemento; por otra parte, los adultos tienden a producir en una mayor proporción una oración introducida por un complemento *que*, en tanto que los niños producen más una frase nominal y una oración completiva en infinitivo.

En estos datos en su conjunto nos damos cuenta que en los adultos el tema es realizado predominantemente por medio de una proposición subordinada frente a los constituyentes no oracionales; por el contrario, en los niños éstos últimos tienen un mayor peso. Por otra parte, el tipo de complemento que usan los niños no necesariamente está correlacionado con la frecuencia de uso de los adultos: bien es cierto que su presencia en los niños se puede deber a la influencia de construcciones predominantes en verbos particulares, como sucede en *creer*, pero también puede ser producto de un mayor anclaje del enunciado, como sucede en los pronombres. Tenemos que ver ahora los verbos que ofrecen datos suficientes, sobre todo en los niños, para hacer una comparación por elemento léxico y valorar lo anterior con un poco de detalle.

En *saber* en el uso adulto encontramos el rango de tipos de complemento más extenso de todos los verbos de pensamiento (Tabla 9.5; v. p. 55 Anexo). Nótese que proporcionalmente existe mucha diferencia entre las interrogaciones indirectas y cualquier otro tipo de complemento, al menos de 5:1. Debemos hacer notar, por otra parte, que en este verbo de significado general cada uno de los exponentes argumentales conlleva distintos grados de cohesión semántico-sintáctica: los pronombres y complementos nominales que tienen una fuerte integración semántica; en el caso de los infinitivos atestigüamos algo como lo que Van Valin y LaPolla (1997) llaman co-subordinación nuclear, de lo cual tenemos evidencia por el hecho de que el pronombre de objeto del verbo subordinado puede aparecer como proclítico o como enclítico del complejo; en cuanto a una oración subordinada introducida por un pronombre o adverbio interrogativo existe mucho menos cohesión —de hecho ya se desencadena la presuposición—; y con una conjunción

subordinante (*que* o *si*) los dos eventos, el expresado por *saber* y el expresado por el otro verbo, tienen un alto grado de independencia semántica y sintáctica.

Así pues, para que los niños usen el verbo de forma similar a como lo hacen los adultos, deben manejar un amplio repertorio sintáctico que marca distinciones semánticas particulares¹. El hecho de que los adultos señalen las relaciones semánticas explícitamente, por medio del tipo de complemento adecuado, libera, por así decirlo, a la ausencia de complemento de marcar, por medio de la inferencia, un gran porcentaje de las relaciones semánticas —como sucede con los niños. Esto ocasiona que a veces, cuando *saber* no tiene complemento, el verbo tome una función semántica en particular (§8.3).

- 9.1 ADULTO: Me gustaba cuando pasaban las escenas del pueblo, eso es lo que a mí me gusta...
Ver los chinchines y todo eso, pero como lo organiza Televisa...
Me choca, es lo mismo de siempre, **no sé**, me choca esa manipulación tan burda que hacen.
- 9.2 ADULTO1: El del año pasado estuvo padre en casa de tu suegra.
ADULTO2: Sí, ahora a ver dónde lo hacemos
Quizá este..., **no sé**, voy a tener que ir a ver el jardín este de los coyotes que ahora está muy bonito.

En estos casos no es posible recuperar complemento alguno, ni de forma nocional, y no podríamos decir entonces que el verbo tenga un objeto directo subyacente, es decir, tiene un uso intransitivo que empieza a marcar contrariedad y contra-expectativa, cosa que no hacen los niños.

Cuando hacemos una comparación de los datos adultos con los niños, Tabla 9.5 (v. p. 55 Anexo), las diferencias en la proporción en el uso de pronombres y de interrogaciones indirectas, que ya habíamos señalado con respecto todos los verbos, se vuelve mucho más notoria. Además, se hace patente otra diferencia en el uso de infinitivos y de la preposición *que* entre niños y adultos. Vemos, a partir de estos datos, que la adquisición del tipo de complemento en *saber* no puede ser explicada simplemente en términos de la frecuencia de uso adulta. El frecuente uso de pronombres en los niños está asociado con un fuerte anclaje en el entorno de enunciación: el verbo suele ser más dependiente del contexto y entonces existen más probabilidades de que aparezca. Por otra parte, el uso de pronombres está vinculado también con el conocimiento textual (canciones, cuentos, etc. y rutinas que los acompañan) en secuencias como “No me la sé”; como recordaremos, este objeto de conocimiento es muy recurrente y es con el cual se hace explícito el complemento más veces. Respecto a los complementos que introducen un evento

¹ Como recordaremos, y como se verá a continuación, al menos existen tres tipos de construcciones asociadas a dominios de conocimiento específicos: complemento por medio de una ligadura directa con infinitivo nos da como resultado el conocimiento de una actividad, con una ligadura por medio de una interrogación indirecta parcial obtenemos el dominio de información y con un complemento introducido por *que* un dominio proposicional.

subordinado asociado con una oración completiva, uno podría cuestionarse por qué en los niños dichos tipos de complemento no tienen una proporción similar ni tienen pesos análogos en relación con los adultos. En cuanto a los infinitivos, que son producidos casi el doble por los niños, la explicación también es semántica, pues están asociados con el conocimiento de una práctica. Por lo que toca al complemento *que* y a las interrogaciones indirectas —parciales—, creo que sí observamos efectos de la frecuencia: en el primer caso, los niños casi no lo producen por la baja frecuencia en los adultos (además de que no existe ninguna razón semántica o discursiva que refuerce su uso infantil) mientras que en las interrogaciones su segundo lugar en frecuencia en los infantes indica la influencia del modelo sintáctico adulto dominante.

Por su parte, en *creer* en los adultos (Tabla 9.6; v. p. 56 Anexo) el rango de tipos de complemento es mucho menor que en *saber* y domina el formato oracional con *que*. Por ello, no resulta extraño que los niños recuperen en gran medida este complemento en la adquisición del verbo. Cabe señalar que cuando el verbo aparece sin complemento y al final del enunciado modaliza al evento anterior, igual que en los niños. Por último, en algunas ocasiones el verbo tiene una conjugación pronominal (9.3).

9.3 ADULTO: Imagínate, después de aquí un ratito a San Ángel.
Ps qué ¿qué se cree o qué?

En situaciones como ésta se marca una creencia con respecto a la persona indicada en el clítico. Cabe señalar que muchas veces el clítico hace referencia al sujeto gramatical, como en el ejemplo anterior, pero no necesariamente, como sucede en *Te creía en otra parte*, en cuyo caso se introduce un nuevo participante como parte de la estructura argumental de *creer*. Como se verá en el siguiente apartado, muchas veces cuando el sujeto es correferente con el clítico toda la construcción toma una lectura de pretensión. Notablemente, en Flor registramos un uso cercano a éste, en que recupera la forma (i.e. *se+creer*) pero el clítico no parece marcar la función de ‘creencia con respecto a x’ que tiene en la lengua adulta. Esto sin embargo manifiesta localmente el impacto del uso adulto incluso a este nivel.

En cuanto a *acordarse* (Tabla 9.7; v. p. 56 Anexo), también presenta en los adultos un rango más o menos amplio: frase nominal, introducida o no por una preposición, de + pronombre, *que*, *de que*, *si*, interrogación indirecta, etc. Sin embargo, ningún tipo de complemento muestra un patrón dominante: aunque *de+FN* tienen una frecuencia promedio mayor (36%), no aventaja por mucho al complemento *que* (27%) y a una interrogación indirecta (21%). Cuando los niños hacen explícito el argumento del verbo utilizan más un complemento *que* y no el complemento *de+FN*, el cual es ligeramente superior en el habla adulta. Sin embargo, retoman las dos construcciones dominantes.

Por lo que toca a los demás verbos que expresan el tema en el argumento interno —cuyos promedios aparecen en la Tabla 9.8 (v. p. 57 Anexo)— la escasez de datos en los niños nos impide hacer una adecuada comparación, de forma que tampoco vamos a ahondar en su análisis en los adultos. Debemos hacer notar, no obstante, que manifiestan una clara preferencia por un tipo de complemento en específico: *entender* y *conocer* por un pronombre, *pensar* por una oración completiva introducida por *que*, *aprender* por un infinitivo introducido por la preposición *a*, *adivinar* por una interrogación indirecta parcial, *estudiar* por una frase nominal y el único ejemplo de *equivocarse* con argumento explícito por *con* + FN. Vemos pues que a pesar de que el español permite un rango mucho más amplio en algunos de estos verbos, la dinámica general en el uso adulto apunta a una alta cohesión entre elementos léxicos y tipos particulares de construcciones.

Respecto a los verbos que expresan el tema en el sujeto, en la Tabla 9.9 (v. p. 57 Anexo) se presentan los datos de *olvidarse*², el cual ofrece posibilidades de comparación. Debemos hacer notar, en primer lugar, que el grado de explicitación del argumento es realmente bajo en este verbo, lo cual influye en que no encontremos un patrón marcadamente dominante en los tres grupos de adultos. En comparación con los niños, no encontramos patrones coincidentes en cuanto a la frecuencia de tipo de complemento sujeto, sin embargo, debemos recordar que tanto las frases nominales como los infinitivos atienden a un evento en su totalidad. De esta forma, aunque los adultos prefieran infinitivos y los niños frases nominales, en ambos casos existe una razón semántica para su expresión.

En suma, podemos decir que los adultos tienen un repertorio sintáctico más amplio en comparación con los niños, lo cual les permite realizar distinciones semánticas, marcadas sintácticamente, más finas; esto se relaciona a su vez con que los niños deleguen en el discurso las relaciones semánticas con más frecuencia, de forma que el grado de explicitud es menor en los adultos que en los niños, como se mencionó previamente. Por otra parte, la relación que se establece entre los exponentes del tema en los adultos y los exponentes de estos mismos argumentos en los niños ofrece diversos niveles de efectos que pueden ser observados en el conjunto total de verbos o en verbos específicos. De forma general hemos visto que en la complementación infantil, en comparación con los adultos, están en juego al menos dos variables fundamentales: *i*) la frecuencia de ciertos complementos en el habla adulta, y su recurrencia en distintos verbos, impacta la configuración infantil: este es el caso del complemento *que* y de las interrogaciones indirectas; *ii*) por otra parte el fuerte anclaje infantil

de los verbos, que ha sido recalcado en diversas ocasiones, influye de forma crucial en que los pronombres tengan el primer lugar en frecuencia, lo que no sucede en los adultos.

A nivel de verbos individuales, en *saber* es donde se puede apreciar de forma más clara la competencia de los dos factores arriba señalados: la alta frecuencia y la proporción de las interrogaciones indirectas —parciales— en el habla adulta impacta la frecuencia del habla infantil, mientras que las producciones infantiles en contextos fundamentalmente ostensivos ocasiona una frecuencia mayoritaria de los pronombres. Además, la baja frecuencia del complemento *que* en los adultos se refleja en su presencia casi nula en los niños. En *creer*, en cambio, la presencia mayoritaria del complemento *que* en el habla adulta ocasiona que los niños adquieran la secuencia *creer+que* como la forma básica, por su frecuencia y por su pronta presencia. Esto mismo se podría decir, ciertamente con mucha mayor cautela, con respecto a *pensar* y a *conocer*: en el primer verbo adultos y niños comparte el complemento *que* como complemento fundamental y en el segundo los pronombres. En los demás verbos no encontramos correlaciones en cuanto a frecuencia: este hecho nos alerta justamente de no dejarnos llevar por la frecuencia como factor predominante a nivel de tipos de complemento.

En conclusión, podríamos decir que en los adultos atestiguamos gran esquematicidad en el tipo de complementos que aparecen en los verbos de pensamiento. Esto motiva justamente que los niños no presenten gran flexibilidad combinatoria en los complementos en estas primeras etapas de la adquisición del español sino que más bien, como se ha venido señalando a lo largo de este trabajo, cada elemento léxico se restrinja a un rango reducido de tipos de complemento, es decir encontramos islas verbales.

Veamos a continuación el tema de los verbos de pensamiento en los adultos desde la perspectiva de los objetos de conocimiento y su influencia en el habla de los niños.

9.2 Los objetos de conocimiento en el uso adulto

Así como con en el análisis ofrecido en los apartados anteriores hemos constatado la relación próxima que existe entre el tipo de exponentes del argumento interno que ofrecen los niños y el que manifiesta el uso adulto, toca ahora considerar qué resultados arroja comparar la extensión semántica de los verbos infantiles, según se manifiesta en la diversidad de dominios de conocimiento a que refieren (*cf. supra* §§6.2, 6.3), con la extensión semántica correspondiente

² Recordemos que existen cuatro ejemplos en los cuales el tema se codifica en el argumento interno: en uno en el objeto directo expresado por un pronombre y en los otros tres en un oblicuo —en una construcción antipasiva— por medio de la secuencia *de* + FN.

de los verbos adultos. Se trata pues de atender a qué objetos de conocimiento refieren los argumentos tema de los verbos epistémicos.

9.2.1 Tipología de objetos de conocimiento

Los objetos de conocimiento que aluden los padres, y en general los adultos, son prácticamente los mismos que en los niños, aunque, como ya sabemos, los primeros cuentan con más mecanismos formales para hacerlos explícitos.

Como podrá observarse en la Tabla 9.10 (v. p. 58 Anexo), que ofrece la lista completa de dominios de conocimiento junto con los verbos que los expresan, al considerar los dominios de conocimiento a que refieren los adultos debemos agregar algunos más a la lista infantil que antes presentamos (v. Tabla 6.3, p. 16 Anexo). Se trata, primero, de dos nuevos dominios no documentados en los niños: uno relacionado con la atención, que se expresa en varias construcciones con verbos ligeros (*poner atención a X*, *hacer caso a X*); y otro que indica un estado mental vago con respecto a un referente (como *en ponerse de acuerdo sobre z*). Tenemos, además, unos cuantos usos asociados a verbos específicos que hemos incluido como *Otros*, sin mayor aclaración.

Veamos a continuación, con mayor detalle, algunos aspectos de los dominios de conocimiento en los adultos.

Conocimiento de una práctica

Como recordaremos de la descripción infantil, al hablar del dominio de conocimiento relativo a una práctica, nos referimos al conocimiento con respecto al modo en que se realiza una actividad. En los adultos, este tipo de conocimiento lo expresan un número mayor de verbos que en los niños (cinco en los adultos y en los niños sólo *saber* y quizá *aprender*) y está asociado en todos los casos con un complemento en infinitivo. Se ha mencionado ya en varias ocasiones que con *saber* se establece una especie de co-subordinación nuclear, lo cual se asocia semánticamente con un fuerte vínculo entre los dos eventos y se manifiesta sintácticamente, por ejemplo, con el desplazamiento del clítico objeto dependiente del infinitivo ante el verbo principal (*lo sabe hacer*). Sin embargo, con los otros verbos, esta construcción con infinitivo no resulta igual; en especial, con un verbo como *aprender* esto se debe a que el infinitivo es introducido por la preposición *a* y el clítico de objeto no suele aparecer antes del verbo principal (9.4).

- 9.4 (La niña se tiene que tomar unas pastillas que saben muy amargas)
ADULTO: Tienes que *aprender* a comértela, a tragártela sin....

Con verbos como *olvidarse*, la aparición de este dominio es extraña, pues aquí el infinitivo suele estar asociado, más bien, a la expresión de intenciones.

9.5 ADULTO: A niña, ya se me olvidó escribir.

Así, en el ejemplo anterior no es que al adulto se le haya ‘olvidado’ realizar una acción en un ocasión particular, sino que el ‘olvido’ que se reporta remite a todo el procedimiento de escribir.

Conocimiento textual

Por lo que toca al dominio que refiere al conocimiento de un texto (saber una canción, decir una adivinanza o un chiste), habíamos dicho que en los niños este tipo de objeto de conocimiento está íntimamente ligado con la actividad correspondiente: entonar la canción o decir los chistes, en los ejemplos propuestos. En los adultos, este dominio quizá se encuentre mucho más cercano al conocimiento de algo y no a un conocimiento procedural; al parecer en los adultos este dominio tiene un matiz mucho más abstracto y menos anclado en la actividad de enunciación — es decir, los movimientos y demás acciones que acompañan el canto o el relato— que en los niños. Sin embargo, hemos observado que depende de algún modo de la carga semántica del verbo si el dominio de conocimiento se vincula más con un macro-dominio o con otro. En *saber* y *aprender* se vincula más con el conocimiento de la práctica correspondiente, mientras que en *conocer* se enfoca más bien el texto mismo, es decir, resulta cercano a la Información con respecto a un referente. Con base en lo anterior, podríamos sugerir que en el proceso de adquisición de verbos de pensamiento este dominio de conocimiento textual actúa como puente entre un conocimiento procedural y un conocimiento de algo. El carácter más o menos ambivalente en los adultos enfatiza justamente ese vínculo. Con todo, y pese a la posibilidad de que este dominio tenga una caracterización menos procedural que en los niños, para efectos de la comparación entre los dominios de conocimiento infantil y adulto que tenemos como meta, he decidido mantenerlo como un grupo aparte para poder contrastar su presencia con el dominio de conocimiento infantil correspondiente.

Conocimiento de la información con respecto a algo

Por lo que toca al dominio de conocimiento que identificamos brevemente como *Información*, basta dar un primer vistazo a la Tabla 9.10 (v. p. 58 Anexo) para darnos cuenta de la importancia que tiene entre los verbos adultos: es el segundo dominio más utilizado con los verbos de pensamiento. Nuevamente, se encuentra relacionado con la introducción de un referente en particular en el universo del discurso así como de características asociadas como forma, color,

locación, etc., e incluso de un procedimiento. Este tipo de dominio suele ser expuesto por una frase nominal (9.6) o una interrogación indirecta (9.7).

9.6 (Hablan de alguien que se fracturó un brazo)

ADULTO: No, no se lo rompió, ¿tú conoces un niño que se haya roto el brazo?

9.7 (El adulto habla de un documental sobre las comadreas)

ADULTO: Se come **no sé cuántos** ratoncitos y un momento.

Particularmente con *acordarse*, la expresión de este dominio de información se asocia a una frase nominal introducida por la preposición *de*, lo cual sirve para poner el foco al referente en particular del cual se habla. Más allá de peculiaridades léxicas de este tipo, en los adultos encontramos además la construcción *lo* + pronombre relativo asociado a este dominio (9.8).

9.8 (El niño observa un libro de dibujos)

ADULTO: ¿**Sabes lo que** le pasó al árbol?

En un análisis más fino específicamente de los verbos de pensamiento adultos, quizá convendría dejar estos sentidos como un dominio diferenciado, pues el uso de esa construcción cobra un sentido diferente al de una interrogación indirecta. Debemos hacer notar, no obstante, que existe un vínculo semántico entre estos diversos complementos: el complemento expresado con una frase nominal, el que se expresa con la secuencia *lo que* —que sirve para nominalizar, por así decirlo, la oración³—, y el complemento que corresponde a una oración introducida por un pronombre o un adverbio interrogativo, vínculo que puede apreciarse en la serie de 9.9

9.9 No conozco el trabajo de Ricardo.

No conozco *lo que* escribió Ricardo.

No conozco *qué* escribió Ricardo.

Además, existe un mayor grado de afectación debido a que la oración subordinada se incorpora como un objeto directo nominal. Esta diferencia sintáctica puede ser utilizada pragmáticamente para enfatizar la importancia de “lo que dijo Juan” frente a “qué dijo Juan”.

Actitud proposicional y cognición

Con respecto a este dominio hay que señalar que se trata del tipo de dominio más importante en este grupo de verbos, pues en total aparece en veinticinco verbos en los *corpora* de los tres niños. Su exposición típica corresponde a una oración completiva con *que*, pero ocasionalmente se manifiesta en una oración yuxtapuesta o en una interrogativa indirecta introducida por *si*, que a diferencia de las interrogativas indirectas pronominales, tiene un alcance proposicional.

³ Especialmente la presencia del artículo *lo* de origen neutro sirve para efectuar un proceso de transposición sintáctica, de una oración a una frase nominal, es decir, le brinda a la oración un carácter nominal.

Conocimiento referido a intenciones

A diferencia de lo que sucede en los niños, este dominio no es ni el menos frecuente ni marginal: en los adultos aparece expresado por diez elementos léxicos. Como hemos mencionado, está asociado a un complemento en infinitivo. Dependiendo del significado léxico del verbo, en unos casos se predica sobre una planeación con respecto a la actividad del verbo subordinado (*Pienso/decidí/planeo comer pozole*) y en otros la no realización de la misma (*Se me olvidó/se me fue comprar el gas*). En la bibliografía sobre adquisición de verbos de pensamiento se menciona que con frecuencia los niños usan *forget* referido a intenciones con base en una acción fallida o no realizada. Independientemente de las implicaciones teóricas de ello en términos del desarrollo de una teoría de la mente, conviene apuntar que en los adultos —e insisto en que esto es dependiendo del significado del verbo— el dominio también puede tener esa base, con lo que no puede ser visto como un uso rudimentario de los verbos de pensamiento; más bien, es parte de su significado convencional.

En un trabajo sobre lengua adulta más detallado tendríamos que explorar cuál es la relación entre este dominio y el conocimiento de una práctica, pues en los dos tenemos un infinitivo como complemento. En esta ocasión, baste decir que el infinitivo pone en relieve la idea de un procedimiento, en un caso se enfoca la habilidad para realizarlo y en el otro la intención de llevarlo a cabo.

Atención y predicación con respecto a x

Buena parte de las construcciones con verbo ligero y algunos otros verbos tienen un significado un tanto vago con respecto a la atención. Este sentido tiene un carácter distinto a los otros y de hecho no se trata exactamente de un dominio de conocimiento. A veces la predicación contenida en el verbo es con respecto a un referente, pero sin ser un dominio específico (*Tienes razón* [sobre el tópico de la conversación]) y rara vez aparece expresado por medio de un complemento realizado formalmente. Baste, en este trabajo, simplemente apuntar su existencia.

Otros

Existen algunos otros dominios de conocimiento, estos sí perfectamente identificados, asociados a esquemas sintácticos de verbos específicos:

- *Saber*: Lectura partitiva con respecto al conocimiento de algo: *saber de futbol*.
- *Saber*: Sentido de enterarse.
- *Creer*: Pretensión: *creerse muy chicho*.

- *Imaginar, inventar, suponer*: objeto creado: *imagina X*.
- *Se me hace*: lectura atributiva producto de un proceso mental: *X se me hace que está bonito*. Como dato curioso y quizá vinculado con lo anterior, *convencer* ha sufrido una extensión de la cognición a otros estados internos, en casos como *Esa casa me convence*, léase ‘Esa casa me gusta’.

Usos discursivos

Hemos llegado a los usos en que, como dijimos, los verbos *epistémicos*, más que realizar una predicación específica, sirven para mantener cohesión discursiva. Al igual que en los niños, existe una fuerte relación semántica entre usos predicativos y usos discursivos, pero en los adultos, además, encontramos un repertorio mucho más amplio de estos usos últimos.

Introducción de tópico. En estos casos el verbo tiene ciertas características de los usos predicativos pues conserva su argumento y buena parte de su carga semántica. El que sea considerado un uso discursivo viene dado por el hecho de que la interrogación en la que aparece ya no es una pregunta genuina (9.10).

- 9.10 (La niña mueve unos muñecos en un nacimiento)
 ADULTO: Oye sí pero si lo mueves mucho ¿sabes qué va a pasar?, se va/tirar todo.

Nótese que la introducción del tópico no es neutral con respecto a la carga predicativa del verbo sino que está directamente relacionada con las expectativas con respecto a los estados mentales de los participantes del diálogo. Contrástese, por ejemplo, con otro elemento que sirve para introducir un tópico, en casos como “¿y qué va a pasar” (cf. Varela, 2001, 2002).

Marcadores de atención: El verbo sirve simplemente para enfocar la atención del interlocutor, haciendo énfasis en la actividad mental, de ahí el uso de un verbo de pensamiento (*qué crees, sabes qué, adivina qué*).

- 9.11 ADULTO: Tú crees que los discos se deben ver.
 No pero, ¿sabes qué?
 Ya/hay poca luz.

Estos dos usos discursivos están vinculados semánticamente con el sentido de enterarse de *saber*.

- 9.12 ADULTO1: Ya Flor! se acabó (la comida en el plato).
 ADULTO2: Te voy a quitar el plato entonces, ¿sabes?
 Te voy a quitar el plato ¿te parece?

Marcador de continuidad discursiva: Sirve de comodín con respecto a algo que no se quiere especificar.

- 9.13 ADULTO: Entonces se acercó y me dijo, eres una criticaona, **que no sé qué**, que nada te parece; le dije, no es que no me parezca, _ _ _ si estás dando clase de representación,

debemos tener la representación correcta, y ya me dijo, ah, lo tomaré en cuenta para, a la hora de calificar.

Nótese que en estos casos el sentido de continuidad discursiva viene dado por toda la cadena — ya sea *y no sé qué* o *que no sé qué*— y no por el verbo en sí mismo. Se trata pues, de cadenas prefabricadas de texto.

Marcador de contrariedad/contraexpectativa: Marca contraexpectativa con respecto al discurso anterior.

9.14 ADULTO: Bueno **no sé**, si de plano está muy cansado, pues ya que se vaya a su casa.

A la vista de la diversidad de usos discursivos de los adultos, cabe preguntar por qué el repertorio infantil de usos discursivos es mucho más limitado. Los datos no nos aportan la información suficiente para dar una respuesta satisfactoria, pero podemos apuntar que quizá se debe al carácter marginal de estos usos respecto al esquema básico de cada verbo. Esto no quiere decir que exista una imposibilidad para su incorporación temprana; pero puesto que el uso más arraigado del verbo no es uno de estos usos discursivos, entonces el niño necesita desligarlo del anclaje en el que se incorporó por medio de un proceso de abstracción. Se trata pues, de algo similar a lo que sucede entre significado pleno de un verbo y su uso como verbo ligero.

Por otra parte, hemos notado que en los adultos estos usos discursivos son el resultado de cadenas de texto prefabricadas, o al menos secuencias más o menos fijas con algunos nichos para intercambiar elementos léxicos. A partir de esto es posible que los niños retomen toda la cadena, en la cual el verbo está relacionado con otros usos, sí, pero sin que sea necesario todo un proceso de formación de un esquema semántico. Quizá esto es lo que sucede con el uso temprano de introducción de tópico en Flor (§6.2.2).

En resumen, apuntadas las características principales de los dominios de predicación en los adultos, veamos como se correlacionan con el habla infantil.

9.2.2 Dominios de predicación en adultos y niños

Para efectos de hacer la comparación que hemos venido preparando, concentrémonos en este momento únicamente en los verbos adultos que coinciden con los producidos por los niños. Tómese en cuenta, además, que verbos como *cotorrear*, *poner atención* e *irse la onda*, que forman parte de este grupo, no aportan datos para este análisis pues, como vimos, no ofrecen realmente un objeto de conocimiento del mismo tipo que los otros. Los datos adultos que permiten hacer la comparación con los dominios de conocimiento de los niños aparecen condensados en la Tabla 9.11 (v. p. 58 Anexo).

Este contraste general nos permite ver que si bien adultos y niños refieren a los mismos tipos de dominio de conocimiento, los rangos de preferencia no son cabalmente afines. Para los adultos el dominio de información con respecto a algo y el dominio proposicional son igualmente dominantes (39% y 36% respectivamente); un segundo rango lo ocupan las prácticas, los textos y los usos discursivos (las cuales tienen 7%, 8% y 8%, respectivamente), y sólo las intenciones ofrecen un índice mínimo, en este caso correspondientes al 2 %.

En cuanto a los niños, sólo predomina el dominio referido a la información (47%), en tanto que el dominio de conocimiento proposicional (16%) se equipara con el dominio de conocimiento de una práctica (17%) o el conocimiento de un texto (14%), que en conjunto constituyen un segundo rango de frecuencia en los dominios de conocimiento infantil. Finalmente el tercer rango lo ocupan el dominio de las intenciones —como en los adultos— y el dominio discursivo —contra lo que ocurre en los adultos. Con ello, podemos ver que el contraste máximo se centra en la posición que ocupan el dominio de conocimiento proposicional y los usos discursivos.

Al considerar los verbos en particular, lo cual se puede apreciar en la Tabla 9.12 (v. p. 59 Anexo), podemos ver diferentes perfiles, asociados a diversos verbos. Así, podemos apreciar que un conjunto de verbos (*saber, acordarse, conocer, adivinar y equivocarse*) manifiesta una clara preferencia por asociarse a la expresión del dominio Información —como se manifestó anteriormente en su preferencia correlativa con las interrogativas indirectas, los pronombres y frases nominales. Otros, como *creer, se me hace y pensar*, muestran esta preferencia radical (91%, 92% y 73%, respectivamente) por el dominio Proposicional —asociado, como sabemos, con las oraciones completivas con *que*. Otros presentan otras preferencias particulares, como *olvidarse* que se vincula a la expresión de intenciones (44%) y *aprender* que se refiere fundamentalmente a las prácticas (76 %).

En resumen, aquí encontramos justamente lo que hace esperar un modelo de uso, a lo cual —según hemos constatado desde diversos ángulos— los niños son claramente sensibles. En efecto, cuando los datos infantiles posibilitan una comparación cuantitativa encontramos un paralelismo próximo: en los niños es el dominio de información el que predomina con los verbos *saber* y *acordarse*, *creer* muestra una preferencia radical por el dominio proposicional y *olvidarse* muestra un claro sesgo hacia la expresión de intenciones —en todos los casos, como sucede en los adultos.

Por otra parte, si atendemos al rango extensional de los verbos, observamos que *olvidarse* es el único verbo que cubre todos los dominios de conocimiento, si bien muestra una clara preferencia por el dominio referido a intenciones (44%). Este amplio rango extensional está ciertamente relacionado con la semántica del verbo: se necesita una baja especificidad semántica para que

sea compatible con todos los dominios de conocimiento. Ahora bien, en comparación con los niños, estos últimos retoman fundamentalmente el dominio semántico más prominente en los adultos, justamente las intenciones (67% en los niños).

En segundo lugar en cuanto a rango extensional aparece *saber*, el cual predica sobre todos los dominios excepto las intenciones. Nuevamente, su rango extensional está también vinculado con la generalidad del verbo. Sin embargo, cuando lo comparamos con *olvidarse* emerge la importancia del significado intensional en uno y otro verbo. En tanto que *olvidarse* puede tener un significado de actividad es compatible con las intenciones, lo cual no es posible en *saber*, que tiene un significado estativo. Además, *olvidarse* manifiesta una carencia de significado en tanto que *saber* expresa justamente la posesión de un conocimiento; en otras palabras, *saber* es el verbo positivo en relación al conocimiento, lo cual lo hace menos marcado semánticamente con respecto a *olvidarse*, por así decirlo. Como consecuencia de lo anterior, aún cuando *olvidarse* predica sobre más dominios que *saber*, pues en su rango se encuentran las Intenciones, este último tiende a aparecer en más contextos de uso, lo cual se relaciona directamente con la alta frecuencia del verbo; en este sentido, la frecuencia es un epifenómeno de su significado — extensional e intensional— y de la sintaxis asociada éste. Finalmente, con respecto a la descripción de *saber* en los datos infantiles habíamos señalado que su baja elaboración semántica no era sinónimo de poca elaboración cognoscitiva. Con los datos adultos se confirman estas afirmaciones: la alta frecuencia del verbo en éstos no se debe a que sea más fácil, cognoscitivamente, usarlo ni menos se puede tomar como parámetro válido para juzgar la cognición adulta. Por su parte, los niños no hacen sino reproducir el patrón atestiguado en los adultos.

También con respecto a *saber*, podemos apreciar que el conocimiento proposicional, que no era el más frecuente en los niños, tampoco es el más usual en los adultos. Por lo contrario, es el dominio referente a la información el más frecuente en ambos: 48% en los adultos y 49% en los niños. Sin embargo, en contraste, los niños hablan más sobre los dominios procedurales que los adultos, lo cual quizá se deba a que los adultos promueven fuertemente los tópicos relacionados con ciertas prácticas (armar rompecabezas, por ejemplo) y con canciones, cuentos y chistes en el habla dirigida a los niños. De cualquier forma, no podemos negar que los dominios de conocimiento adultos impactan notablemente el habla de los niños. Aunque el número de dominios de conocimiento no es suficiente para hacer pruebas estadísticas válidas, de cualquier forma veamos los coeficientes de correlación entre niños y adultos para *saber* (Tabla 9.13; v. p. 59 Anexo). Independientemente de las variaciones individuales, los altos valores en el coeficiente de correlación en la tabla sugieren que adultos y niños hablan sobre los mismos

objetos de conocimiento. Nótese además que en esta tabla existe un mejor ajuste con el habla dirigida al niño que con el habla no dirigida, lo cual nos indica que los adultos, tanto padres como otros participantes, cambian al menos ligeramente el dominio de conocimiento de *saber* cuando hablan con los niños.

En cuanto a *creer*, tanto para los adultos como para los niños el conocimiento proposicional es el que ocupa casi toda la extensión semántica del verbo. Sin embargo debemos recordar que este dominio está compuesto por un sentido que marca el resultado de un proceso cognoscitivo y otro que marca una actitud proposicional. De hecho, este es el único verbo en el cual un uso está más o menos diferenciado del otro.

De los demás verbos tenemos poco que decir, salvo que se mantienen el panorama que se ha descrito a lo largo del capítulo: los patrones adultos se reflejan en los niños. En cuanto a los verbos de pensamiento que no son producidos por los niños, conviene apuntar simplemente que el dominio de conocimiento no parece estar involucrado en que no se produzcan. Será, en todo caso, la conjunción del significado léxico del verbo con el dominio de predicación lo que pueda dificultar, si realmente es así, su adquisición.

Para concluir esta sección podemos decir dos cosas. En primer lugar y directamente relacionado con lo que sucede con los complementos, los niños retoman los dominios de predicación de cada elemento léxico más usuales en lengua adulta. Por otra parte, y al menos en los verbos de los cuales disponemos de mayor evidencia, los niños retoman el rango extensional propio del verbo en la lengua meta. En este sentido la diferencia en la adquisición entre *creer* y *saber*, por contrastar dos verbos de alta frecuencia y de patrones semánticos distintos, no radica necesariamente en diferencias cognoscitivas sino en la extensión semántica de cada uno de ellos en español.

9.3 Influencia de la estructura semántico-sintáctica de los verbos adultos en el habla infantil

Recordemos que en el capítulo anterior encontramos una fuerte correlación entre la frecuencia de uso de los diversos verbos en los adultos y en los niños, de tal manera que los verbos más usados en el léxico adulto muy probablemente serán, al menos, incorporados por los niños antes de los cuatro años. Hemos señalado, no obstante, que la alta frecuencia de los verbos podría ser un epifenómeno que enmascara las causas reales y, en ese sentido, la frecuencia no bastaba como explicación. En este capítulo nos hemos adentrado en esas causas, que apuntan a la generalidad semántica como factor favorable a la alta frecuencia léxica.

En primer lugar, ha quedado señalado en diversas ocasiones que la enorme diferencia en la frecuencia de *saber* frente a la de otros verbos se debe a que éste presenta también un rango extensional más amplio y ocurre en una gran variedad de contextos sintácticos. Así pues, como *saber* puede ser usado en gran variedad de contextos interlocutivos y situacionales, existen mayores instancias de uso y la frecuencia total tiene muchas más posibilidades de ser superior a la de otros verbos. Esto impacta en la adquisición de dos formas: como el verbo se usa en más contextos los niños lo escucharán más y, presumiblemente por ello, lo producirán más. Pero, justamente por esto, el proceso de esquematización sintáctica a partir de un número más diferenciado de construcción podría ser más difícil. Los datos apoyan fuertemente estas afirmaciones: en efecto, es el verbo en el cual la diferencia entre argumentos no explícitos y explícitos es más grande, de hecho inversa, entre adultos y niños.

Por lo que toca al verbo *creer*, aunque comparativamente tenga una frecuencia muy lejana a la de *saber*, también presenta una alta frecuencia en términos absolutos. Esto —a mi juicio— se debe a otras razones: *creer* es el único verbo que gracias a su significado léxico se usa para modalizar los enunciados en que aparece. De hecho estos dos elementos léxicos —*saber* y *creer*—, junto con *acordarse*, *pensar* y *conocer*, cubren todos los dominios de conocimiento, con todo y los matices que involucra el significado léxico de cada verbo. Por ello, no es extraño que sean estos cinco verbos los de mayor frecuencia en el habla adulta y que tres de ellos también lo sean en el habla infantil.

Al argumentar el impacto que tiene la frecuencia de uso de un verbo en su adquisición, no podemos menos que señalar el problema que implica para esta propuesta el hecho de que Julio no produzca el verbo *creer*. Es evidente que su ausencia en ese niño no se debe a una baja frecuencia en términos absolutos, sin embargo quizá en este caso sí intervenga el diferencias entre el habla de los padres y la frecuencia global. Estos utilizan el verbo dirigido al niño solo once veces, y de hecho *acordarse* y *entender* son más frecuentes que *creer*. Por otra parte, el niño muestra menos habilidad en el uso del dominio proposicional que las otras dos niñas. Aunque use más verbos con este dominio que las niñas, su uso es menos claro, lo cual se refleja en la frecuencia absoluta. No debemos descartar que en estos dos casos el desarrollo de una teoría de la mente esté jugando un papel importante (*cf.* Romero, 2001).

Sin embargo, hemos visto que cuestionarse por qué un niño no dice algo no es una pregunta en verdad pertinente. En tanto que partimos de evidencia positiva sólo podemos hablar con más o menos certeza de lo que sucede y no es prudente hacer afirmaciones de algo que no tenemos evidencia. En ese sentido, las afirmaciones sobre la ausencia de *creer* en Julio son meras especulaciones.

Como conclusión a todo esto, podemos decir que la adquisición de verbos de pensamiento es un proceso multicausal en el cual la frecuencia y la configuración semántica y sintáctica de la lengua meta juegan un papel importantísimo. De esta forma, el habla de los adultos no sólo nos sirve en gran medida para explicar el fenómeno sino que vemos que en verdad estructura el proceso de adquisición en los niños. En particular, el hecho de que los niños sigan los patrones sintácticos más comunes de cada verbo apoya la hipótesis de la especificidad lingüística, pero va más allá y apunta a la versión más concreta de la especificidad lingüística que corresponde a la especificidad del uso: la adquisición de cada elemento léxico debe ser considerada en su propia especificidad. Esto no niega en lo absoluto que los niños sigan otros patrones más generales de la lengua, antes bien lo refuerza, y se manifiesta en particular en la elección de un verbo general (*saber*).

Cuarta parte. Conclusiones

CAPÍTULO 10. SUMARIO GENERAL Y CONCLUSIONES

La gran mayoría de los trabajos que se han realizado sobre la adquisición de verbos de pensamiento ha estado orientada por la inquietud de medir el desarrollo de una teoría de la mente en los niños (§1.5). Este acercamiento ha impuesto límites teóricos y metodológicos a la investigación. Así, la perspectiva teórica dominante ha partido del supuesto de que el desarrollo cognoscitivo guía y organiza la adquisición de estos elementos léxicos, sin preguntarse en qué medida la propia lengua está involucrada en ello. Con respecto a la metodología, ha privado la necesidad de constatar ese desarrollo a través de experimentos en los cuales se deben restringir enormemente los aspectos estudiados. Junto con esto, la ausencia de descripciones basadas en datos naturales, ha conducido a graves fallas y limitaciones en la comprensión del fenómeno. Primero, no tenemos información de cuáles son los verbos de pensamiento que usan los niños que adquieren el español como lengua materna (e incluso sabemos muy poco de los verbos del inglés, lengua dominante en la investigación de este punto). En segundo lugar, y aunque resulta paradójico, tampoco sabemos realmente hasta dónde influye el desarrollo de una teoría de la mente en este proceso o en qué medida la influencia proviene de la lengua que usan los adultos y si los niños retoman piezas léxicas de ésta e incorporan sus aspectos semánticos o sintácticos. Finalmente, la falta de una teoría lingüística adecuada ha hecho que se confundan los datos obtenidos, en particular con respecto los distintos niveles de organización del significado de los verbos. Así pues, el problema no radica sólo en que muchos estudios sean experimentales, sino en que las hipótesis surgen de ideas *a priori* de lo que debería ser la adquisición de verbos de pensamiento y no a partir del habla natural de los niños.

Este trabajo ha sido conducido de forma radicalmente distinta. En principio, esto se debe a que nuestro propósito ha sido realizar una descripción enteramente lingüística, sin el compromiso de probar que los niños se conducen de acuerdo a los pasos establecidos por un programa de desarrollo cognoscitivo. Además, contamos con propuestas teóricas que han probado gran adecuación a los datos: la teoría socio-pragmática de la adquisición del lenguaje y la hipótesis de la especificidad lingüística. La primera teoría nos orienta a pensar que la adquisición de verbos de pensamiento es en gran parte producto del nicho cultural en el que se desenvuelven los niños. Más específicamente, la hipótesis de las islas verbales, que esta teoría incorpora en sus propuestas, sugiere que el desarrollo de los verbos está basado en usos particulares. Finalmente,

la hipótesis de la especificidad lingüística nos ha servido para considerar que el niño se enfrenta al español y sus recursos verbales como punto de partida en la tarea de decodificar y entender el léxico con referencia mental, y que su lengua materna le ofrece información pertinente para la construcción de una teoría de la mente así como para su propio desarrollo lingüístico.

Nuestras conclusiones se dirigen en primer término a valorar la adquisición de verbos de pensamiento en términos de una teoría socio-pragmática de la adquisición del lenguaje, posteriormente a sopesar el impacto del habla adulta en el habla infantil, después a explorar la importancia del diálogo en la construcción conjunta del conocimiento y, finalmente, a evaluar el papel del desarrollo de una teoría de la mente en la adquisición de nuestros verbos.

10.1 Crecimiento léxico

Debemos resaltar, en primer lugar, que los niños disponen de un repertorio léxico mayor de lo que uno se podría imaginar si consideráramos únicamente los estudios experimentales (§3.1). Los datos disponibles del inglés (Shatz, Wellman y Silber, 1983) confirman que cuando tomamos el habla espontánea de los niños surge una riqueza léxica mayor a la que suponen los estudios experimentales, que toman en cuenta sólo a unos cuantos elementos que oponen en términos de ciertos rasgos semánticos, como FACTIVO/NO FACTIVO. Es justamente porque hemos acudido a registros de habla espontánea como base de nuestros datos por lo que ha sido posible documentar que nuestros sujetos cuentan con un inventario léxico de referencia mental de ocho elementos en promedio, y que ya a la edad de cuatro años se encuentran entre éstos frases lexicalizadas, que corresponderían a construcciones con verbo ligero en una descripción adulta. Es también porque acudimos al uso lingüístico por lo que podemos constatar que los elementos léxicos de referencia mental no son usados con frecuencias similares; por el contrario, un verbo —saber—, ocupa más de dos tercios de las producciones infantiles (§3.2); después de éste, corresponde a otros dos elementos —creer y acordarse— poco menos del diez por ciento de ocurrencias en promedio; en tanto que los demás tienen una presencia marginal. Estas diferencias de frecuencia serían irrelevantes si nada más estuviéramos interesados en hacer un mero listado de *items* léxicos y no tendrían mayor implicación en la adquisición de los verbos; pero si suponemos que la experiencia lingüística juega un papel fundamental en el proceso de adquisición del lenguaje, entonces podemos decir desde este momento que unos verbos se adquirirán con mayor maestría que otros. El impacto de las diferencias en frecuencia va, entonces, más allá de una variación en un porcentaje: tendrá efectos en el arraigo de los verbos y en su configuración semántica, pues la frecuencia de uso de un verbo es en gran parte resultado

de su uso posible en más contextos de predicación. Así pues, al considerar la adquisición de este campo de estudio debemos tener muy presente que el proceso es desigual en los verbos y que, por tanto, estamos comparando elementos con características esencialmente propias.

Tomando en consideración ese asunto de la experiencia lingüística, el crecimiento léxico constatado a lo largo de la muestra (§3.3) no es necesariamente el reflejo de una maduración cognoscitiva que permite hacer mayores distinciones léxicas, sino que puede ser producto de la acumulación de experiencia en el manejo de herramientas simbólicas: los elementos léxicos (*cf.* Tomasello 1999, Wertsch, 1991). Esta suposición la respalda el hecho de que los verbos de mayor frecuencia tienen un desarrollo más sólido a lo largo del periodo estudiado. En efecto, así como al discutir la diferente frecuencia de uso de los verbos en el habla adulta vimos que ésta es un epifenómeno derivado de la diversidad de contextos semánticos y sintácticos en que puede aparecer un verbo, así podemos decir que en los niños ocurre algo similar: *saber* es más frecuente y aparece en muchos más contextos que otros verbos. En cambio, en los verbos menos frecuentes existe una tendencia mucho más marcada a que cada elemento esté asociado a contextos de predicación específicos.

Sabemos ahora que con base en un proceso de atención conjunta los niños aprenden a usar los símbolos lingüísticos en la misma forma en que lo hacen los adultos y de esta forma retoman la perspectiva que les ofrece su lengua (esos contextos de predicación específicos a cada elemento léxico). Esto ocasiona que muchas veces, desde una perspectiva idealizada de la lengua adulta, los verbos parecen tener un uso fragmentado. Sin embargo, debemos decir que el proceso de crecimiento léxico, aun en estas condiciones, induce nuevas perspectivas lingüísticas en la expresión de estados y procesos mentales. Gracias a la recuperación de piezas léxicas individuales y a la experiencia lingüística previa, los niños son capaces de aumentar el rango de expresión epistémica.

10.1.1 Especificidad léxica

Justamente con respecto a los patrones de adquisición que hemos encontrado en nuestros verbos debemos recuperar la hipótesis de las islas verbales. Como hemos señalado antes, Tomasello encontró, al hacer un estudio longitudinal de la adquisición de verbos en su hija, que en las primeras etapas de la adquisición del lenguaje cada elemento predicativo estaba asociado con contextos de uso específicos y que la adquisición de un verbo no servía para explicar la adquisición de otro, aun cuando ambos pertenecieran al mismo campo semántico (Tomasello, 1992, 1999, 2003). Hemos dicho a lo largo de este trabajo, y lo reiteramos ahora, que en nuestros datos sucede exactamente lo mismo y que esto se observa no sólo en términos de las

posibilidades de construcción sintáctica, como enfatizaba la hipótesis de las islas verbales, sino desde una diversidad mayor de ángulos: morfológico, sintáctico, semántico y enunciativo. Cada verbo se restringe a ciertas personas gramaticales, se asocia a un número reducido de complementos, expone dominios de predicación particulares y se ofrece asimismo en esquemas enunciativos característicos. Debemos insistir nuevamente en que al analizar los verbos cuya adquisición se reporta en el presente trabajo se han encontrado islas verbales en términos de su función enunciativa, asunto al que no había prestado atención alguna Tomasello.

Si además de ratificar —y extender— las evidencias de la insularidad de los verbos infantiles tempranos, nos preguntamos por qué esto es así, podremos acudir de nuevo a Tomasello. La explicación que él ofrece, y que retomo aquí, señala que los niños se desenvuelven en un nicho cultural que orienta el predicado de un verbo, en este caso los tipos de objetos de conocimiento o la forma enunciativa con que se ofrece. Así pues, los niños “adquieren no sólo la forma convencional del símbolo sino también su uso convencional en actos de comunicación” (Tomasello, 2003).

La traducción de este enunciado al espacio del uso lingüístico concreto de estos verbos nos lleva a ver que lo anterior se aplica fundamentalmente a la referencia a ciertos objetos de conocimiento (*p.e.* el que hemos identificado como conocimiento textual —adivinanzas, canciones—, el que se asocia a la realización de una actividad o práctica —*saber bailar, olvidar escribir*— o el relativo a la obtención de piezas de información específica —*dónde, quién, cómo, es o está*), y, consecuentemente, al complemento con que es expresado cada uno (tendencialmente específico: frase nominal, infinitivo, interrogativa indirecta). En este sentido, el uso de los verbos para los objetos de conocimiento que estudiamos viene dado por el hecho de que ese es el uso convencional en lengua adulta: lo que el adulto destaca como objeto de conocimiento interesante, útil o eventualmente necesario y su expresión convencional típica. La otra parte de la explicación nos remite al diálogo mismo, que sirve para encausar la adquisición de los verbos desde ciertas perspectivas; por ejemplo, algunos verbos usuales en primera persona en un enunciado aseverativo negativo y otros en segunda persona en una interrogación manifiestan en su formato el impacto de la posición dialógica que ocupan de manera dominante. En suma, ni la forma personal con que ocurre un verbo, ni el complemento, ni el objeto del conocimiento ni el tipo de enunciado en que aparece son independientes del elemento léxico: están esencialmente vinculados a éste y al mismo tiempo restringen y forman su significado.

10.1.2 Las rutas de la esquematización

Podemos suponer que conforme avanza el desarrollo, ciertos esquemas verbo-específicos se vayan generalizando en ruta a la construcción de una especie de esquemas. Al principio cada esquema estaría esencialmente asociado a verbos individuales, para después ya no depender de ningún elemento léxico en particular. En coincidencia con una teoría basada en uso, podemos pensar que en las etapas estudiadas, estos esquemas no tienen una relación con alguna estructura profunda, sino que se van construyendo a partir de la superposición de instancias de uso específicas.

Me parece que precisamente sucede esto con las interrogaciones indirectas, exponentes típicos para marcar el dominio que refiere a información, o los complementos marcados con la conjunción *que*, exponentes usuales para indicar un conocimiento proposicional. Esto no niega en lo absoluto el carácter insular que tiene el desarrollo de cada verbo —de hecho las interrogativas indirectas se vinculan con *saber* y las completivas con *que* se vinculan con *creer*—, sino que nos pone de manifiesto que, cuando retoman usos convencionales de la lengua adulta, los niños retoman junto con ello ciertos marcadores sintácticos para expresar relaciones semánticas específicas y puesto que, en grado diverso, los verbos coinciden en sus exponentes formales, finalmente al encontrar coincidencias entre distintos verbos se producirá, en algún momento, una abstracción que asocie la construcción compuesta por el verbo de pensamiento y su complemento particular con un tipo de significado extensional.

Lo mismo se puede decir con respecto a la coincidencia entre sujeto gramatical y sujeto cognoscente en casi todos los verbos. A diferencia de lo que sucede con el argumento interno, en el sujeto gramatical existe una sola configuración que abstraer, de forma que la esquematización se hace con mayor rapidez. Eso, por otra parte, no bloquea la configuración argumental de *olvidarse* —con el tema en el sujeto—, lo que brinda una evidencia más a favor de que, si acaso existen construcciones un poco más generales en estas primeras etapas, se forman a partir de instancias de uso y no con base en un elemento léxico básico, ya sea que se proponga como un universal léxico o como un elemento léxico prototípico o general, específico de la lengua, como sugiere Goldberg (1999).

Así pues, siguiendo a Tomasello (2002), si pensamos que la frecuencia por muestra fortalece partes concretas de las construcciones y la frecuencia por tipo crea abstracciones, entonces la frecuencia de cada esquema asociado a cada verbo lo arraigará como parte de la estructura argumental del verbo; en complemento, la recurrencia de los diversos tipos de complemento —subordinante *que*, interrogaciones parciales, completivas en infinitivo— a lo largo de los verbos

de pensamiento creará eventualmente construcciones generales a todos los verbos de pensamiento (e incluso se vincularán con otras análogas fuera de este dominio léxico).

10.2 La influencia del habla adulta

Hemos insistido en diversos momentos de la tesis que si se toma en serio la teoría-socio pragmática de la adquisición del lenguaje y la hipótesis de la especificidad lingüística, debemos necesariamente considerar el habla de los adultos como base del proceso de construcción de la lengua infantil.

Un resultado muy importante de nuestro análisis ha sido comprobar que la frecuencia de uso de los adultos está fuertemente asociada con la producción de los verbos en los niños. Como quedó señalado antes, el coeficiente de correlación de Pearson indica que la frecuencia léxica adulta guarda una estrecha relación con la frecuencia infantil (§8.4). Esto nos sirve para dar una explicación de por qué *saber* tienen una gran frecuencia en los niños: no se debe algún tipo de facilidad cognoscitiva sino a que éstos reciben una gran cantidad de *input* que facilita la adquisición de ese elemento léxico. Además, puesto que la correlación que establecimos se puede aplicar más allá de este dominio semántico, bien puede ser que la frecuencia adulta nos sirva como predictor de los elementos léxicos que encontraremos en los niños. Sin embargo, hemos constatado también que ciertos *items* léxicos, no necesariamente frecuentes, son adquiridos por los niños en eventos singulares de atención conjunta (*p.e. cotorrear; cf. §8.4*), de modo que junto con el carácter predictor de la frecuencia, que hemos comprobado, podemos afirmar que sus predicciones no excluyen la presencia y efectos de otros factores. En suma, la frecuencia de uso en los adultos quizá no determine la adquisición de los verbos de pensamiento en los niños, pero sí es un factor condicionante.

Un análisis más detallado de los datos nos ha permitido sugerir que la frecuencia de uso de los verbos adultos está relacionada, también, con los contextos sintácticos y semánticos en que puede aparecer cada verbo: en la medida en que un verbo tenga un espectro semántico y sintáctico amplio, existirán muchas instancias de uso y el niño tendrá más muestras con base en las cuales podrá adquirir el verbo. Esto, sin duda, también tiene consecuencias en la adquisición de los complementos verbales —y no solamente en la incorporación del *item* en el inventario léxico infantil— puesto que entre más esquemas argumentales tenga un verbo más dificultades tendrá el niño en esquematizarlos. Justamente la diferencia entre los verbos *saber* y *creer* nos hace avalar la propuesta de esquemización de Tomasello (1999, 2002).

En el habla adulta, *saber* presenta ciertamente una frecuencia de uso considerablemente mayor que *creer*; sin embargo la proporción de argumentos explícitos que producen los niños con el primero es mucho menor. Así, podemos argumentar, la diversidad de esquemas argumentales de este verbo —comparada con la diversidad mínima de los complementos de *creer*, típica y predominantemente la completiva con *que*— también tiene un impacto en la adquisición de este verbo, porque los niños deben adquirir, primero, y realizar, después, abstracciones de más esquemas de construcción.

Desde otro ángulo, conviene decir nuevamente que el tipo complemento o de objeto de conocimiento de los verbos adultos no parece influir en la adquisición de los verbos. Esto se debe justamente a que los niños no conciben ni los objetos de conocimiento ni los complementos independientemente del verbo al cual pertenecen. En otras palabras, los niños no han realizado las generalizaciones sintácticas o semánticas que permitirían verlos como entidades independientes.

Por otra parte y desde un punto de vista semántico, podemos tomar como punto de partida la teoría socio-pragmática de la adquisición del lenguaje y suponer que los niños perciben las intenciones comunicativas de los adultos, de tal suerte que la comprensión inicial de los verbos de pensamiento está basada justamente en las intenciones comunicativas de los adultos con respecto a ellos. Es decir, si los adultos utilizan los verbos de pensamiento para indicar conocimiento (o su carencia de éste) con respecto a la identificación de algún referente, no resulta extraño que desde las etapas tempranas de la adquisición del lenguaje los niños utilicen los verbos de pensamiento justamente en esta dirección. En este sentido, los dominios de conocimiento encontrados en los verbos de pensamiento de los niños (en particular aquellos procedurales y el referido a la expresión de intenciones) serían el resultado de que los niños asumen la misma perspectiva ofrecida por los adultos y su mera presencia no reflejaría entonces pobreza o riqueza cognoscitiva.

Como vemos, esta explicación socio-constructivista no necesita aludir a la primacía del desarrollo cognoscitivo. En este sentido, el uso de *saber* o de algún otro verbo no necesariamente requiere que el niño haya desarrollado un formato representacional de una teoría de la mente en la cual los estados mentales están ya claramente diferenciados de la acción. Más bien, probablemente los niños ubiquen los verbos de pensamiento en relación con ciertas rutinas de interacción. Así pues, se construiría un lazo entre intenciones comunicativas de los adultos y uso de los verbos de pensamiento.

10.3 El diálogo y la construcción conjunta del conocimiento

Diversos aspectos del proceso de adquisición que hemos analizado en el cuerpo del trabajo, y anunciado en estas conclusiones, reciben una explicación natural cuando asumimos que los procesos de adquisición en general —y el de los verbos de pensamiento en particular— se producen en el curso del diálogo y a partir de éste. Por ejemplo, la organización en islas semánticas, sintácticas y discursivas se deben en buena parte al flujo del diálogo. Como antes en los capítulos del análisis, debemos insistir ahora en que el diálogo sirve como una especie de cause para la adquisición de los verbos de pensamiento pues cada elemento léxico está asociado a funciones interlocutivas particulares. En ocasiones la interlocución coloca al hablante —en este caso al niño— en la situación para referirse a sus propios estados mentales. Así con *saber* —vinculado en gran medida a la negación de estados mentales propios— constituye típicamente una respuesta a un enunciado adulto que, por constituir una petición o por proponer una pregunta, pone en cuestión las capacidades infantiles para realizar la primera o responder la segunda. *Olvidarse* reporta la afirmación de un desconocimiento propio y *creer* se manifiesta como la modalización de una aserción personal. En contraste, *acordarse*, constituye predominantemente una cuestión que inquiere o busca confirmar los estados mentales del otro y *entender* una especie de admonición respecto a la captación y constatación de los estados mentales del interlocutor, y así sucesivamente.

Podemos pues enfatizar que por medio del diálogo se establecen rutinas que forjan semántica y sintácticamente los verbos de pensamiento. En primer lugar, los elementos sobresalientes en una conversación construirán los objetos de conocimiento de los verbos de pensamiento y así su extensión semántica. Las escenas de atención conjunta imponen un sesgo en el tipo de objetos de conocimiento a los cuales se debe atender. De esta forma, resulta natural que los niños retomen en gran medida los usos más frecuentes del habla adulta. Como vemos, no es un asunto de simple frecuencia (los niños no tienen una especie de contador que les indique qué patrones deben seguir), sino que a través de la repetición de escenas de atención conjunta se convencionalizarán ciertos usos de los verbos de pensamiento.

En este sentido, se puede decir que por medio de las escenas de atención conjunta se va construyendo entre adultos y niños los objetos mentales sobre los cuales se puede predicar con un verbo de pensamiento. Por ello, si pensamos que el significado está socialmente distribuido y es negociado en contextos (Wilkins, c.p.), entonces el diálogo sirve justamente para negociar y forjar el significado de los verbos: estos elementos léxicos significan para los niños lo que significan para su comunidad. La construcción del rango extensional de los verbos y, por medio

de ellos, el significado léxico, obedecerá en gran medida al trabajo conjunto entre los niños y sus interlocutores y no a un cronograma cognoscitivo. La maestría que se alcance en cada verbo y en cada dominio dependerá en buena parte de su frecuencia de uso.

Por otra parte, desde un punto de vista sintáctico, hemos visto que en la medida en que exista atención conjunta se vuelve menos necesario expresar los argumentos verbales. En este sentido, el diálogo constituye una especie de sustento discursivo de la estructura argumental de los verbos, como ya se había señalado antes (Greenfield y Smith, 1976; Clancy, 1999, Allen, 200; Skarabela y Allen, 2002). Un punto muy importante a este respecto es la relación entre argumentos explícitos/no explícitos y la formación del significado, asunto que ninguno de los autores anteriores había explorado y al que, por ello, daremos un espacio propio.

10.4 Contextos puente en la adquisición de verbos de pensamiento

Observábamos, en el Capítulo 6, que buena parte del significado de los verbos de pensamiento se obtiene por construcción. Así pues, en el caso de *pensar*, la atribución de su significado se basa fundamentalmente en el complemento *que*, introductor de un dominio aparentemente proposicional; como el único ejemplo es de este tipo, podríamos decir que es, de hecho, la secuencia total “pensaba que” la que se ha adquirido. Por otra parte, en *saber* la distinción entre el significado léxico y el significado extensional aportado por sus complementos resulta de importancia fundamental, pues no es lo mismo “Saber pintar” que “Saber qué pintar” y que “Saber que Carlos pintó”. Pero ¿qué pasa en todos los verbos que no toman en la mayoría de los casos un complemento? ¿Tienen acaso un significado más vago que los verbos con complemento?

Las investigaciones de Clancy (1996) y de Allen (2000) no ayudan mucho a este respecto, pues de ellas se deduce que los niños ya tienen para sus verbos la misma estructura semántica que los adultos, salvo que de acuerdo a las condiciones del discurso en unas ocasiones aparece el complemento y en otras no. A pesar de ello, esto representa un avance con respecto a las propuestas formalistas, como se mencionó con anterioridad (§1.3.2). En la presente investigación hemos mencionado reiteradamente que el discurso, sea a través del diálogo o del contexto de interacción, sirve de gran apoyo para acotar el significado del verbo: cuando no se expresan los complementos, a partir del discurso se puede recuperar el objeto de conocimiento sobre el que se predica. Falta, no obstante, acotar un poco más cómo es que ese significado contextual se va introyectando como parte del rango extensional propio del significado del verbo.

En este punto nos es de mucha utilidad la noción de CONTEXTOS PUENTE introducida por Nicholas Evans y David Wilkins (2000) con respecto al cambio semántico. Ellos proponen que existen contextos pragmáticos que en un principio activan un nuevo significado sólo como una inferencia en la comunicación, pero que sirven de puente para que en una etapa posterior de la lengua un elemento léxico incorpore ese significado ya como parte de su significado léxico. Trasladando esto a la adquisición, sugiero que, a partir del contexto sintáctico proporcionado por los adultos, el niño empieza a activar un significado en el verbo: en un principio la activación será sólo pragmática y apoyada en el discurso adulto, pero después el niño empezará a internalizar tanto el significado como la estructura argumental hasta que sean parte del significado léxico.

Esta idea no es nada nueva y puede vincularse con la noción vygotskiana de Zona de Desarrollo Próximo. De acuerdo con Vygotski, en un primer momento del desarrollo ontogénico, los adultos proveen una guía para resolver un problema que los niños serán capaces de solucionar por su propia cuenta posteriormente (Hickman, 1986). Por otra parte, Brown (2001) y de León (2001a, 2001b) ya han sugerido que en la adquisición del léxico con referencia espacial en lenguas mayas se da un paso del un significado dependiente del contexto hacia un significado más abstracto y más relacional.

En el caso del verbo *saber*, esto lo podemos observar en el siguiente ejemplo:

10.1 Julio (3;05:15)

ADULTO1: ¿Dónde está el gato, DÓNDE ESTÁ EL GATO?]

NIÑO: No sé. [DÓNDE ESTÁ EL GATO] ←

ADULTO2: Aquí. (señala un dibujo)

En este caso, el discurso del interlocutor sirve de apoyo para la comprensión de los argumentos: éste enfoca la atención del niño en un tipo de objeto de conocimiento, es decir se crea un marco intersubjetivo que construye la referencia de los verbos de pensamiento (Tomasello, 1999). De esta forma, ante la pregunta adulta “¿Dónde están el gato?” y la respuesta “no sé” del niño, se recrea el lazo entre el tipo de objeto de conocimiento y el verbo que se ha establecido convencionalmente en el español.

Cuando hablamos de contextos puente en la adquisición —y pensemos tanto en el contenido semántico del verbo como en su estructura argumental—, queremos poner en foco que el discurso no sólo sirve de apoyo para la “expresión”, por así decirlo, de los argumentos no realizados en las producciones infantiles. Además de ello, y dado que el significado de los verbos de pensamiento está otorgado en gran medida por los argumentos, el niño delega en el discurso —y eventualmente extrae de él— la completa construcción del significado epistémico del verbo.

Más aún, además de las razones discursivas que proponen Clancy (1996) y Allen (2000) para la realización explícita de los argumentos, propongo que, durante el periodo estudiado, los niños todavía no han delineado cabalmente ni el significado léxico ni la estructura sintáctica asociada con los verbos. Esto resulta particularmente cierto en *saber*, *entender*, *acordarse*, *aprender* y *adivinar*. En el primer verbo, algunos de los usos sin complemento parecen tener como alcance todo el enunciado adulto, de suerte que cuando el niño dice “No sé” no responde realmente al asunto preguntado por el adulto, sino que cancela toda la interacción. Los usos evidenciales de *acordarse*, de los que ya habíamos hablado (§6.3), tienen una referencia más bien vaga con respecto a toda la escena de interacción y no tanto enfocando una pieza de información en particular. *Entender*, por su parte, también hace una referencia general a todo el contexto de enunciación, en particular para cancelar una insistencia adulta, pero sin incorporar ninguna pieza de información como parte de su estructura argumental. Por último, *aprender* y *adivinar* también tienen un significado difícil de determinar: el primero con respecto a una actividad y el segundo con respecto a una elección adecuada (de unas piezas de un juego). En este sentido, aunque en el análisis semántico de los verbos en los niños hemos clasificado estos usos en algún dominio en la medida en que ese es su espectro de predicación, ahora estamos en posibilidades de decir que la estructura semántica de los elementos léxicos no parece subcategorizar un argumento interno altamente definido.

Quiero enfatizar, pues, que tanto el significado léxico como la estructura argumental de algunos verbos de pensamiento en sus usos tempranos difieren sustancialmente de los que tienen los adultos, pues los niños aún no dominan los mecanismos sintácticos para hacer las distinciones semánticas que aquellos hacen. Retomando a Strömqvist y Ragnarsdóttir (2000), podemos sugerir que los niños deben pasar de una fase fuertemente guiada por restricciones pragmáticas a otra en la cual operen restricciones gramaticales, como sucede en los adultos o en el hermano mayor de uno de los niños (Julio).

En resumen, así como en los procesos de cambio semántico existen ciertos contextos que sirven de puente para encaminar a un elemento léxico de un significado a otro, así, en la adquisición del lenguaje, el diálogo y los contextos de enunciación sirven de puente para la construcción del significado de un elemento léxico.

10.5 Desarrollo de una teoría de la mente y la adquisición temprana de verbos de pensamiento

Desde Vygostki se ha reconocido que el lenguaje es imprescindible para el desarrollo de las funciones mentales superiores de los humanos (Hickman, 1986; Wertsch, 1991). De forma más específica, también se ha reconocido que éste cumple un rol fundamental en la construcción de una teoría de la mente (Riviere et al., 1994). Sin embargo en gran medida el enfoque que se ha dado a esta relación termina por considerar, de una manera trivial, que el lenguaje es el vehículo para la expresión de estados mentales. Es decir, la importancia que se concede al lenguaje en el desarrollo de una teoría de la mente se reduce a considerar que sirve para comunicar estados mentales (y como una ventana, por tanto, que permite su estudio). Sin embargo una cuestión que no había surgido en investigaciones previas es hasta qué punto la adquisición de una lengua en específico puede influir en el desarrollo de una teoría de la mente.

Como revisamos en nuestro apartado teórico, desde las épocas de Boas, Sapir y Whorf se sugirió que cada lengua recorta el mundo de una forma en particular. En trabajos recientes en el ámbito de las relaciones espaciales, tanto en adquisición del lenguaje como en lengua adulta, se ha confirmado en buena medida aquella posición teórica. En este sentido, podemos decir que cada lengua establece una red de selección sobre los elementos del mundo que se codifican en ella y, de forma más importante, esas redes semánticas se comparten y negocian socialmente. Quizá, cuando nos referimos a relaciones espaciales o a actividades externas esto resulta más que obvio; pero lo mismo puede decirse de las actividades internas que sólo podemos comprender con base en una experiencia individual. Por ejemplo, la comprensión última de *observar* esta dada a partir de la propia actividad individual, sin embargo el significado de esa palabra, tanto intensional como extensionalmente, no depende de la experiencia física, sino de las fronteras que determinamos en comunidad al nombrarla y hablar de ella. Por ello, en el proceso de adquisición de estos verbos, los niños están expuestos a la red de selecciones que establece el español.

Se ha dicho, por otra parte, que los niños tienen una captación prelingüística de una teoría de la mente pero que el uso del lenguaje obliga a ésta a formularse en un formato representacional (Sotillo y Rivère, 1997; cf. Perner, 1988; Karmiloff-Smith, 1992). Para buena parte de esos autores, esto significa simplemente que la representación de estados mentales se vuelve más abstracta: se depura del contexto. Esto supone que los verbos de pensamiento en todas las lenguas del mundo tendrán como característica definitoria la expresión de un formato representacional de la mente. Si pensamos, por el contrario, que el significado de los verbos de pensamiento está socialmente distribuido, entonces pierde sentido investigar hasta qué punto estos elementos léxicos se basan en dicho formato representacional.

Se dice, además, que el desarrollo de una teoría de la mente se inicia con base en la percepción y en los deseos (Flavel, 1999; Wellman, 1990); de ahí que se haya propuesto que la adquisición de términos mentales siga esta misma ruta. En nuestros datos vemos que se comprueba parcialmente la ruta planteada, pero me parece que por razones distintas. Los verbos de pensamiento que producen los niños tienen un fuerte anclaje discursivo, tanto en el contexto de interacción como en el diálogo, lo cual hace que en muchos casos el acceso a la información sea sensorial. Esto, lejos de ser una característica de elementos léxicos sin un desarrollo cognoscitivo que los respalde, constituye una característica inherente en las etapas tempranas del lenguaje (Tomasello 1992, 1999). Además, el significado de los verbos adultos también tiene en algunos casos un fuerte anclaje discursivo (p.e. *acordarse*, que aparece en un gran porcentaje sin complemento). No niego en lo absoluto que exista un fuerte vínculo entre el dominio visual y el cognoscitivo, pues de hecho esta relación se ha documentado en distintas lenguas del mundo (Fortescue, 2001), en particular en el cambio semántico (Viberg, 1984; Sweetser, 1990; Evans y Wilkins, 2000) y en el dominio de los evidenciales (Chafe y Nichols, 1986). Es más, en términos del proceso de adquisición podríamos sugerir que el sentido visual de verbos de percepción y de verbos ambivalentes aparece primero que el cognoscitivo (Romero, 2002a). La cuestión es si esta ruta refleja en verdad un mayor grado de desarrollo en una teoría de la mente: me parece que no necesariamente es así. En cuanto a los verbos de percepción, el sentido epistémico requiere que el elemento léxico pierda anclaje situacional, lo cual no necesariamente indica un avance en una teoría de la mente. En cuanto a los verbos de pensamiento, hemos visto en nuestro análisis que incluso en lengua adulta el componente de percepción puede formar una parte importante del significado del verbo (*cf.* Van Valin y Wilkins, 1993, como evidencia adicional de lo que sucede en inglés y en arernte). Así pues, el apoyo en la percepción que tienen algunos de estos verbos puede depender de factores cognoscitivos, pero también existen otros enteramente lingüísticos que intervienen de forma importante y que no necesariamente tienen que ver con el desarrollo de una teoría de la mente: forman parte del significado convencional del verbo.

En el mismo sentido, podemos afirmar, que si bien el dominio de conocimiento relacionado con las intenciones puede ser mejor descrito en términos de los deseos y las acciones —desde un modelo psicológico (Wellman, 1990)—, lo cierto es que la planeación de las intenciones es una parte importante de la extensión semántica que los verbos de pensamiento deben cubrir para alcanzar un rango de predicación adulto. Por otra parte, antes que clasificar este dominio como menos abstractos en términos de una teoría de la mente (*cf.* Hill, Collins y Lewis, 1997),

convendría hacer estudios experimentales que permitan establecer hasta qué punto sirve en la construcción de dominios más abstractos.

Se ha mencionado antes, en el apartado teórico, que Abbeduto y Rosenberg (1985) sugieren que los niños tienen un mejor desempeño en las pruebas a que son sometidos cuando los verbos son producidos en un relato que cuando son dichos en un enunciado aislado, de tal forma que el contexto puede aportar pistas al entendimiento del verbo. Con base en los datos naturales que hemos presentado, estamos en capacidad de decir que de forma natural el contexto no sólo aporta pistas para el entendimiento de los verbos, sino que es una pieza fundamental en la construcción semántica y gramatical de éstos.

Por otra parte, al estudiar el desarrollo de los verbos epistémicos en una lengua hemos logrado detectar que por lo que toca a las distinciones semánticas propias de este grupo de verbos, el énfasis en las propiedades factivas es injustificado y no ayuda a la comprensión del fenómeno, pues ni en los niños ni en los adultos aparecen como las más importantes. Además, como mencionamos en su momento, estas propiedades dependen no sólo del significado del verbo sino, de forma más fundamental, de la relación que se establece entre el evento expresado en el verbo principal y aquel contenido en el verbo subordinado. Por tanto, si nos interesan las propiedades factivas, lo que debemos estudiar es el contexto sintáctico en que aparece un verbo, y en particular los complementos involucrados en la construcción. En todo caso, si nos centráramos en qué verbos desencadenan presuposición y qué verbos no la desencadenan, como vía para explorar el desarrollo de una teoría de la mente, nuestra atención se debería ampliar a otro tipo de verbos que también manifiestan esta propiedad en sus construcciones; es decir, la selección léxica no tiene por qué estar restringida por la supuesta referencia mental de los elementos léxicos estudiados puesto que la relación entre presuposición y verbos de significado epistémico no es solidaria. Así como tampoco la construcción del dominio semántico epistémico está basada en oposiciones del tipo factivo no factivo.

Finalmente, debemos reconocer la posibilidad de que la lengua aporte evidencia al niño sobre qué aspectos de una teoría de la mente relacionados con la expresión de estados mentales son importantes en su comunidad. En este sentido, la lengua misma ayudaría a la formación de una teoría de la mente: así las cosas, el desarrollo lingüístico y el cognoscitivo establecerían rutas de construcción independientes pero solidarias.

Con ello, al término de nuestra investigación sobre el desarrollo de los verbos epistémicos, debemos enfatizar de nuevo la necesidad de contar con investigaciones que acudan al estudio del proceso natural y suspendan, por un tiempo, las prevenciones teóricas y metodológicas de la investigación que se realiza desde la teoría de la mente, que no han permitido ver el amplio y

sugerente trabajo que los niños realizan en sus primeros años asociado al desarrollo de su lengua materna.

Colofón: Verbos de pensamiento en la construcción de una gramática infantil temprana a partir del uso.

Así como Whorf decía hace muchos años, al comparar lenguas distintas, que cada una es semánticamente integrada y estructuralmente compenetrada, nosotros podríamos decir lo mismo con respecto a la adquisición del lenguaje. En cada etapa, en cada momento del desarrollo, la lengua del niño conforma un sistema completo, autosuficiente. Su carácter emergente, su naturaleza en constante desarrollo, no están peleados con la noción de completud y no significa que la lengua infantil sea incompleta con respecto al sistema adulto. Por ejemplo, cuando en un momento de desarrollo un niño produce un verbo con únicamente dos de los cinco dominios de conocimiento que finalmente tendrá, no se puede decir que le falte tres dominios; más bien, y debemos reconocer esto, la organización semántica del verbo es enteramente distinta.

La influencia que ejerce la lengua meta, estudiada en este trabajo por medio del habla de los adultos que rodean al niño —y debemos recordar que nos referimos tanto al habla dirigida como al habla no dirigida—, no puede verse como si le mostrara al niño lo que le hace falta. Más bien es la interacción de muchos individuos con el niño, y su manifestación lingüística, la que sirve de empuje para la modificación de la gramática infantil. Podría verse como un sistema dinámico con continuos reajustes en el cual los individuos tenderán eventualmente a manifestar sistemas lingüísticos similares: el niño tiene que encajar en este sistema. Ciertamente en la lingüística no se cuenta ni con las herramientas teóricas ni metodológicas para abordar la adquisición del lenguaje desde la perspectiva, pero al menos resulta conveniente plantearse de tal forma el proceso.

Con esto en mente, la adquisición temprana de verbos de pensamiento no se relaciona ni con la incompletud lingüística del niño frente al adulto ni está tampoco dictado por el desarrollo de una teoría de la mente que actúa como único motor interno, como tantas veces he rechazado gracias a la abundante evidencia que tenemos en el ámbito de las relaciones espaciales. Se trata más bien, de un proceso de interacción entre individuos que establecen patrones comunicativos, rutinas discursivas, tópicos preferentes y que ofrecen configuraciones semánticas y sintácticas particulares: en esta dinámica está inserto el niño y a partir de ello, de la evidencia *en uso* y del conocimiento compartido con otros interlocutores, tendrá que crear sus propias abstracciones, esquemas sintácticos y representaciones semánticas.

Todo el proceso de adquisición de verbos de pensamiento que hemos revisado con detalle muestra la construcción de una pieza de la gramática infantil temprana y nos deja entrever, después de toda la jornada, cuál es la naturaleza de ese proceso.

REFERENCIAS

- ABBEDUTO, Leonard y Sheldon ROSEMBERG (1985), "Children's knowledge of the presuppositions of *know* and other cognitive verbs". *Journal of Child Language* 12, pp. 621-641.
- ALLEN, Shanley (2000), "A discourse-pragmatic explanation for argument representation in child Inuktitut". *Linguistics* 38 (3), pp. 483-521.
- BARLOW, Michael (2000), "Usage, blends and grammar". S. KEMMER y M. BARLOW (eds.), *Usage based models of language*, pp. 65-85. Stanford: CSLI Publications.
- BARRETT, Martin (1999), "An introduction to the nature of language and to the central themes and issues in the study of language development". M. BARRETT (ed.), *The development of language*, pp. 1-24. United King: Psychology Press.
- BARTOLUCCI BLANCO, Ernesto (2001), *Incorporación y desarrollo de expresiones locativas de la verticalidad y de la inclusión en la adquisición temprana del español*. Tesis de maestría. México: UNAM.
- BATES, Elizabeth, Donna THAL y Virginia MARCHMAN (1991), "Symbols and syntax: A darwinian approach to language development". N. A. KRASNEGOR, D. M RUMBAUGH, R.L SCHIEFELBUSCH y M. STUDDERT-KENNEDY (eds.), *Biological and behavioral determinants of language development*, pp. 29-65 Hillsdale, N.J.: LEA.
- BAUMGARTNER, Emma, Antonella DEVESCOVI y Elena BIAGINI (1999), "Understanding mind. Psychological lexicon in the stories told by children". *Perspectives on language acquisition*. Selected papers from the VIIth International Congress for the Study of Child Language, pp. 251-262. Editado por A. AKSU KOÇ, E. ERGUVANLI TAYLAN, A. SUMRU ÖZSOY y A. KÜNTAY.
- BOGARD SIERRA, Sergio (1993), "El doble papel lexemático de los verbos psicológicos del español". *Signos* 7, pp. 47-64.
- BOGARD SIERRA, Sergio (1997a), "Las nominalizaciones en español: un acercamiento morfosintáctico". R. BARRIGA y J. GARCÍA (eds.), *Reflexiones lingüísticas y Literarias*, Tomo 1, pp. 171-186 . México: El Colegio de México.
- BOGARD SIERRA, Sergio (1997b), "Los verbos psicológicos del español y su relación temática". M. POOL (ed.), *Estudios de lingüística formal*, pp. 31-67 . México: El Colegio de México.
- BOGARD SIERRA, Sergio (1999), "Construcciones antipasivas en español". *Nueva Revista de Filología Hispánica*, XLVII (2), pp. 305-327.
- BOWERMAN, Melissa (1985), "What shapes children's grammars?". D. I. SLOBIN (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*. Vol. 2, pp. 1257-1319. Hillsdale, N. J.: LEA.
- BOWERMAN, Melissa (1989), "Learning a semantic system. What role do cognitive predispositions play?". M. L.RICE y R. L. SCHIEFELBUSCH (eds.), *The teachability of language*, pp. 139-169. Baltimore: Broks.
- BOWERMAN, Melissa y Soonja CHOI (2001), "Shaping meanings for language: universal and language-specific in the acquisition of spatial semantic categories". M. BOWERMAN y S.C. LEVINSON (eds.), *Language acquisition and conceptual development*, pp. 475-511. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOWERMAN, Melissa y Stephen C. LEVINSON (eds.) (2001), *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press.

- BROOKS, Patricia y MICHAEL Tomasello (1999), "How children constrain their argument structure constructions". *Language* 76 (4), pp.720-738.
- BRUGMAN, Claudia (2001), "Light verbs and polysemy". *Language Sciences* 23, pp. 551-578.
- BROWN, J.R., N. DONELAND-MCCALL y Judy DUNN (1996), "Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings and mothers". *Child Development* 67, pp. 836-849.
- BROWN, Penelope (1994), "The INs and ONs of Tzeltal locative expressions: the semantics of static descriptions of location". *Linguistics* 32, pp. 743-790.
- BROWN, Penelope (2001), "Learning to talk about motion UP and DOWN in Tzeltal: is there a language-specific bias for verb learning". M. BOWERMAN y S.C. LEVINSON (eds.), *Language acquisition and conceptual development*, pp. 512-543. Cambridge: Cambridge University Press.
- BYBEE, Joan L. (2000), "The phonology of the lexicon: Evidence from lexical diffusion". S. KEMMER y M. BARLOW (eds.), *Usage based models of language*, pp. 65-85. Stanford: CSLI Publications.
- CARSTON, Robyn (1988), "Lenguaje y cognición". F. NEWMAYER (comp.), *Panorama de la lingüística moderna*, Vol. III, pp. 57-90. Madrid: Visor, 1992.
- CHAFE, Wallace y Johanna NICHOLS (eds.) (1986), *Evidentiality: the linguistic coding of epistemology*. New Jersey: Ablex.
- CLANCY, Patricia M. (1996), "The referential strategies and the co-construction of argument structure in Korean acquisition". B. FOX (ed.), *Studies in anaphora*, pp. 33-68. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- DE LEÓN PASQUEL, Lourdes (2000), "Semántica temprana en la adquisición de raíces verbales del tzotzil: ¿factores tzotziles contra factores cognoscitivos?". Ponencia presentada en el *IV Encuentro sobre adquisición del lenguaje*, San Cristobal de las Casas, Chiapas, junio.
- DE LEÓN PASQUEL, Lourdes (2001a), "Finding the richest path: language ad cognition in the acquisition for verticality in Tzotzil (Mayan)". M. BOWERMAN y S.C. LEVINSON (eds.), *Language acquisition and conceptual development*, pp. 544-565. Cambridge, Cambridge University Press.
- DE LEÓN PASQUEL, Lourdes (2001b), "¿Cómo construir un niño zinacanteco?: Conceptos espaciales y lengua materna en la adquisición del tzotzil". C. ROJAS y L. DE LEÓN (coords.), *Estudios sobre adquisición del lenguaje. Español, lenguas indígenas, euskera*, pp. 99-124. México: CIESAS-UNAM.
- DE LEÓN PASQUEL, Lourdes y Cecilia ROJAS NIETO (2001), "Sobre la adquisición del lenguaje: Senderos en la conformación de un campo de estudio". C. ROJAS y L. DE LEÓN (coords.), *Estudios sobre adquisición del lenguaje. Español, lenguas indígenas, euskera*, pp. 17-49. México: CIESAS-UNAM.
- DEMONTE, Violeta (1994), *Teoría sintáctica: de las estructuras a la rección*. España: Síntesis.
- DIESSEL, Holger (1994), *Demonstratives. Form, function and grammaticalization*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- DI SCULLO, Anna María y Sara THOMAS ROSEN (1990), "Light verbs and predicate demotion in Japanese". K. DZIWEREK, P. FERRELL y E. MEJÍAS (eds), *Grammar relations. A cross-theoretical perspective*, pp. 127-145. Stanford: The Stanford Linguistic Association.
- DRYER, Matthew (1997), "Are grammatical relations universal?". J. BYBEE, J. HAIMAN y S. THOMPSON (eds.), *Essays on language function and language type*, pp. 115-143. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- ESPINOSA OCHOA, Mari Rosa (2002), *Los pronombres demostrativos en la adquisición temprana del español como lengua materna*. Tesis de licenciatura. México: UNAM.
- EVANS, Nicholas y David WILKINS (2000), "In the mind's ear: The semantic extensions of perception verbs in Australian languages". *Language* 76 (3), pp. 546-592.
- FLAVELL, John H. (1999), "Cognitive development: Children's knowledge about the mind".

- Annual Review of Psychology* 50, pp. 21-45.
- FLAVELL, John H, Frances L. GREEN y Eleanor R. FLAVELL (1995), *Young children's knowledge about thinking, Monographs of the society for research in child development*, Vol. 60, No. 1.
- FOLEY, William A. (1997), *Anthropological linguistics. An introduction*. Massachusetts: Blackwell.
- FORTESCUE, Michael (2001), "Thoughts about thoughts". *Cognitive linguistics* 12 (1), pp. 14-45.
- FURROW, David et al. (1992), "Mental terms in mothers' and children's speech: similarities and relationship". *Journal of Child Language* 19, pp 617-631.
- GARCÍA FAJARDO, Josefina (1997), "Modalidad: hacia un marco de análisis". R. BARRIGA y P. MARTÍN BUTRAGUEÑO (eds.), *Varia lingüística y literaria. 50 años del CELL*, Vol. 1, pp. 193-210. México: El Colegio de México.
- GIVÓN, Talmy (2001), *Syntax. An introduction*. Vol I. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- GOLDBERG, Adele (1995), *Constructions. A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: The University of Chicago Press.
- GOLDBERG, Adele (1998), "Patterns of experience in patterns of language". M. TOMASELLO (ed.), *The new psychology of language. Cognitive and functional approaches to language structure*, pp. 203-219. Mahwah, N.J.: LEA.
- GOLDBERG, Adele (1999), "The emergence of the semantics of argument structure constructions". B. MACWHINNEY (ed.), *The emergence of language*, pp. 197-211. Mahwah, N.J.: LEA.
- GREENFIELD Patricia y J.H. SMITH, (1976), *The structure of communication in early language development*. New York: Academic Press.
- GRIMSHAW, Jane y Armin MESTER (1988), "Light verbs and θ -marking". *Linguistic Inquiry* 19 (2), pp. 205-232.
- HICKMAN, Maya (1986), "Psychosocial aspects of language acquisition". P. FLETCHER y G. GARMAN (eds.), *Language Acquisition*, pp. 9-29. Cambridge: Cambridge University Press.
- HILL, Roslyn, Glyn M. COLLIS y Vicky A. LEWIS (1997), "Young children's understanding of the cognitive verb *forget*". *Journal of Child Language* 24, pp. 57-79.
- HOPPER, Paul (1987), "Emergent grammar". *Proceedings of the 13th Annual Meeting, Berkeley Linguistics Society*, pp. 139-187. Berkeley: Berkeley Linguistic Society.
- HOPPER, Paul (1998), "Emergent grammar". M. TOMASELLO (ed.), *The new psychology of language. Cognitive and functional approaches to language structure*, pp. 155-175. Mahwah, N.J.: LEA.
- JÄKEL, Olaf (1995), "The metaphorical concept of mind: 'Mental activity is manipulation' ". J. R. TAYLOR y R. E. MACLAURY (eds.), *Language and the cognitive construal of the world*, pp. 197-229. Berlin: Mouton de Gruyter.
- JESPERSEN, Otto (1964), *Essentials of English grammar*. Alabama: University of Alabama Press.
- JOHNSON, Carl Nils (1982), "Acquisition of mental verbs and the concept of mind". Stan A. KULZAJ (ed.), *Language development*, Vol. I: Syntax and semantics, pp. 445-478. Hillsdale, N.J.: LEA.
- JOHNSON, Carl Nils y Michael P. MARATSOS (1977), "Early comprehension of mental verbs: Think and Know". *Child Development* 48, pp. 1743-1747.
- JOHNSON, Carl Nils y Henry M. WELLMAN (1980), "Children's developing understanding of mental verbs: remember, know and guess". *Child Development* 51, pp. 1095-1102.
- JOHNSTON, Judith R. (1985), "Cognitive prerequisites: The evidence from children learning English". Dan I. SLOBIN (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, Vol.2, pp. 961-1004. Hillsdale, N.J.: LEA.
- KARMILOFF-SMITH, Anette (1992), *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.

- KEMMER, Suzanne y Michael BARLOW (2000), "Introduction: A usage-based concept of language". S. KEMMER y M. BARLOW (eds.), *Usage based models of language*, pp. vii-xxviii. Stanford: CSLI Publications.
- KEYSAR, Boaz, Shuhong LIN y Dale J. BARR (2003), "Limits on theory of mind use in adults", *Cognition* 89 (1), pp.25-41.
- KITA, Sotaro (1999), "Japanese ENTER / EXIT verbs without motion semantic". *Studies in language* 23 (2), pp. 307-330.
- LANGACKER, Ronald W. (1987), *Foundations of cognitive grammar*, Vol. 1. Stanford: Stanford University Press.
- LANGACKER, Ronald W. (2000), "A dynamic usage-based model". S. KEMMER y M. BARLOW (eds.), *Usage based models of language*, pp. 1-63. Stanford: CSLI Publications.
- LANDAU, Barbara y Ray JACKENDOFF (1993), " 'What' and 'where' in spatial language and spatial cognition". *Behavioural and Brain Sciences* 16, pp. 217-265.
- LICHTENBERK, Frantisek (1991), "Semantic change and heterosemy in grammaticalization". *Language* 67 (3), pp. 475-509.
- LEVINSON, Stephen (1996a), "Frames of reference and Molyneux's question: crosslinguistic evidence". P. BLOOM, M. A. PETERSON, L. NADEL y M. F. GARRETT (eds.), *Language and Space*, pp. 109-169. Cambridge, MA: MIT Press.
- LEVINSON, Stephen (1996b), "Language and Space". *Annual Review of Anthropology* 25, pp. 353-382.
- LEVINSON, Stephen (2001), "Covariation between spatial language and cognition, and its implications for language learning". M. BOWERMAN y S.C. LEVINSON (eds.), *Language acquisition and conceptual development*, pp. 556-588. Cambridge: Cambridge University Press.
- LUCY, John (1992), *Language diversity and thought. A reformulation of the linguistic relativity hypothesis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LYONS, John (1980), *Semántica*. Barcelona: Teide.
- LLEÓ, Conxita (1997), *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- MANDLER, Jean (1996), "Preverbal representation and language". P. BLOOM, M. A. PETERSON, L. NADEL y M. F. GARRETT (eds.), *Language and space*, pp. 365-384. Cambridge, Mass: MIT Press.
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Josefina (manuscrito), "El suplemento: repaso y revisión".
- MEISEL, Jürgen M. (1996), "Parameters in Acquisition". P. FLETCHER y B. MACWHINNEY (eds.), *The handbook of child language*, pp. 10-35. Oxford: Blackwell.
- MOORE, Chris y Jane DAVIDGE (1989), "The development of mental terms: pragmatics or semantics?". *Journal of child language* 16, pp. 633-641.
- O'GRADY, William D. (1997), *Syntactic development*. Chicago: University of Chicago.
- ONISHI, Masayuki (1997), "The grammar of mental predicates in Japanese". *Language Sciences* 19 (3), pp. 219-233.
- PALMER, Alfonso, R. JIMÉNEZ y J.J. MONTAÑO (2001), "Tutorial sobre el coeficiente de correlación lineal de Pearson en internet". *Revista Electrónica de Psicología* 5 (1).
[www.psiquiatria.com/psicologia/revista/51/]
- PEDERSON, Eric, *et al.* (1998), "Semantic typology and spatial conceptualization". *Language* 74, pp. 557-589.
- PELLETIER, Rosanne (1990), "Light verbs in Tegulu: a clause union analysis". K. DZIWEREK, P. FERRELL y E. MEJÍAS (eds.), *Grammar relations. A cross-theoretical perspective*, pp. 335-347. Stanford: The Stanford Linguistic Association.
- PERNER, Josef (1988), "Developing semantics for theories of mind: from propositional attitudes to mental representation". J. ASTINGTON, P. HARRIS y D. OLSON (eds.), *Developing theories of mind*, pp. 141-172. Cambridge: Cambridge University Press.

- RICHARDS, M. Martin (1982), "Empiricism and learning to mean". S. A. KUCZAJ II (ed.), *Language development*, Vol. I: Syntax and semantics, pp. 365-396. Hillsdale, N.J.: LEA.
- RIVIÈRE, Ángel *et al* (1994), "Metarrepresentación, intencionalidad y verbos de referencia mental: un estudio evolutivo". *Estudios de Psicología* 51, pp. 23-32.
- ROJAS NIETO, Cecilia (2001a), "Perspectiva en la construcción de peticiones". Ponencia presentada en el *V Encuentro sobre adquisición del lenguaje*, Yucatán, México, octubre.
- ROJAS NIETO, Cecilia (2001b), "La pregunta en boca de los niños. Funciones pragmáticas tempranas". C. ROJAS y L. DE LEÓN (coords.), *Estudios sobre adquisición del lenguaje. Español, lenguas indígenas, euskera*, pp. 201-236. México: CIESAS-UNAM.
- ROJAS NIETO, Cecilia (en preparación), *Esquemas de pregunta respuesta en la adquisición temprana*.
- ROMERO MÉNDEZ, Rodrigo (2001), "¿Desarrollo cognoscitivo o aprendizaje cultural? La adquisición temprana de verbos de pensamiento". *Lingüística* 13, pp. 259-297.
- ROMERO MÉNDEZ, Rodrigo (2002a), "Pues mira... Contrastes entre usos adultos e infantiles de *mira* en la adquisición temprana del lenguaje". Ponencia presentada en el *XII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*, San José de Costa Rica, Centro América, Febrero.
- ROMERO MÉNDEZ, Rodrigo (2002b), "Construcciones con 'verbos ligeros' en la expresión del pensamiento". Ponencia presentada en el *IV Coloquio de lingüística en la ENAH*, México, abril.
- SHATZ, Marilyn, Henry WELLMAN y Sharon SILBER (1983), "The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state". *Cognition* 14, pp. 301-321.
- SHOPEN, Timothy y David WILKINS (mns.), [secciones de] "Deixis". T. SHOPEN (ed.), *Language typology and syntactic description* (recientemente reescrito y actualizado de la serie de 1985). Cambridge: Cambridge University Press.
- SKARABELA, Barbora y Shanly ALLEN (2002), "Corelations between newness, joint attention, and argument realization". Ponencia presentada en el *IX International Congress for the Study of Child Language* y el *Symposium of Research on Child Language Disorders*, Madison, Wisconsin, Julio.
- SLOBIN, Dan I. (1973), "Cognitive prerequisites for the development of grammar". C. A. FERGUSON y D. I. SLOBIN (eds.), *Studies of child language development*, pp. 175-208. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- SLOBIN, Dan I. (1985), "Crosslinguistic evidence for the language marking capacity". D. SLOBIN (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, Vol. 2, pp. 1157-1256. Hillsdale, N.J.: LEA.
- SLOBIN, Dan I. (1987), "Thinking for speaking". *Proceedings of the 13th Annual Meeting, Berkeley Linguistics Society*, pp. 436-445. Berkeley: Berkeley Linguistic Society.
- SLOBIN, Dan I. (1997), "The universal, the typological, and the particular in acquisition". D. SLOBIN (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, Vol. 5, pp. 1-39. Hillsdale, N.J.: LEA.
- SOTILLO, María y Ángel RIVIÈRE (1997), "Algunas cuestiones sobre el desarrollo del lenguaje de referencia mental: los problemas de los niños con el lenguaje de estados mentales". *Estudios de Psicología* 57, pp. 39-59.
- STANWOOD, Ryo (1997), "The primitive syntax of mental predicates in Hawaii Creole English: A text-based study". *Language Sciences* 19 (3), pp. 209-217.
- STRÓMQVIST, Sven y Hrafnhildur RAGNARSDÓTTIR (2000), "On the acquisition of verb argument structure". *Linguistics* 38 (3), pp. 523-543.
- SWEETSER, Eve (1990), *From etymology to pragmatics: Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TAGER-FLUSBERG, Helen y Kate SULLIVAN (2000), "A componential view of theory of mind: evidence from Williams syndrome". *Cognition* 76, pp. 59-89.

- TALMY, Leonard (1985), "Lexicalization patterns: semantic structure in lexical form". T. SHOPEN (ed.), *Language typology and syntactic description*, Vol. 3, pp. 57-149. Cambridge: Cambridge University Press.
- TOMASELLO, Michael (1992), *First verbs: A case of study of early grammatical development*. New York: Cambridge University Press.
- TOMASELLO, Michael (1999), *The social origins of human cognition*. Massachusetts: Harvard University Press.
- TOMASELLO, Michael (2000a), "Do young children have adult syntactic competence?". *Cognition* 74, pp. 209-253
- TOMASELLO, Michael (2000b), "First steps toward a usage-base theory of language acquisition". *Cognitive Linguistics* 11 (1/2), pp. 61-82.
- TOMASELLO, Michael (2000c), "The social-pragmatic theory of word learning". *Pragmatics* 10 (4), pp. 401-413.
- TOMASELLO, Michael (2002), "A usage-based approach to early syntactic development". Ponencia plenaria presentada en el *IX International Congress for the Study of Child Language* y el *Symposium of Research on Child Language Disorders*, Madison, Wisconsin, Julio.
- TOMASELLO, Michael (2003), *Constructing a language. A usage-based theory of child language acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
- TOMASELLO, Michael y Patricia J. BROOKS (1999), "Early syntactic development: A Construction Grammar approach". M. BARRET (ed.), *The development of language*, pp. 161-190. United King: Psychology Press.
- VAN VALIN, Robert D. Jr. (2001), *An introduction to syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN VALIN, Robert D. y William FOLEY (1984), *Functional Syntax and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN VALIN, Robert D. y Randy LAPOLLA (1997), *Syntax. Structure, Meaning, and Function*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN VALIN, Robert D. y David WILKINS (1993), "Predicting syntactic Structure from semantic representations: *remember* in English and its equivalents in Mparntwe Arrernte". R. VAN VALIN (ed.), *Advances in Role and Reference Grammar*, pp. 499-533. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- VIBERG, ke (1984) "The verbs of perception: A typological study". B. BUTTERWORTH. B. COMRIE y Ö. DAHL (eds.), *Explanations for language universals*, pp.123-162. Berlin: Mouton de Gruyter.
- VARELA CORTÉS, Vianey (2002), "Expansión del entorno sintáctico del coordinante y". *Jornadas Filológicas 2000*, pp. 271-281. México: UNAM.
- VARELA CORTÉS, Vianey (2002), "Coordination in Spanish child language: How far is it from adult speech?", Ponencia presentada en el *IX International Congress for the Study of Child Language* y el *Symposium of Research on Child Language Disorders*, Madison, Wisconsin, Julio.
- VÁZQUEZ ROJAS MALDONADO, Violeta (2002), *Hacia una explicación funcional de la presuposición y su formalización en español: El caso de las oraciones factivas*. Tesis de licenciatura. México: ENAH.
- WELLMAN, Henry M. (1990), *The child's theory of mind*. Massachusetts: MIT Press.
- WERTSCH, James V. (1991), *Voices of the mind*. Massachusetts: Harvard University Press.
- WILKINS, David (2000), "Ants, ancestors and Medicine: A semantic and pragmatic account of classifier constructions in Arrernte (Central Australia)". G. SENFT (ed.), *Systems of Nominal Classifications*, pp. 147-216. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILKINS, David y Deborah HILL (1995), "When 'go' means 'come': Questioning the basicness of motion verbs". *Cognitive linguistics* 6 (2/3), pp. 209-259.

de verbos de pensamiento	212
Colofón: Verbos de pensamiento en la construcción de una gramática infantil temprana a partir del uso.....	215
Referencias	217

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA HISPÁNICA

Anexo

a

La construcción semántico-sintáctica de verbos de pensamiento en la adquisición temprana del español

Tesis que para obtener el grado de
Maestro en Lingüística
presenta
RODRIGO ROMERO MÉNDEZ

Asesora de tesis:
Dra. Cecilia Rojas Nieto

Ciudad Universitaria

Enero de 2004

TABLAS Y GRÁFICAS CAPÍTULO 3

	Flor	Elia	Julio
Saber	*	*	*
Acordarse	*	*	*
Creer	*	*	
Olvidarse	*	*	*
Entender	*		*
Pensar		(R)	*
Adivinar	*		(R)
Conocer		*	
Aprender		*	
Equivocarse	*		
Estudiar		*	
Cotorrear			*
Poner atención		*	
Se me hace		*	
Irse la onda			*

(R) indica recuperación

Tabla 3.1. Verbos de pensamiento producidos por los niños.

	Flor	Elia	Julio	Total
Saber	74	102	64	240
Acordarse	7	1	15	23
Creer	17	13	0	30
Olvidarse	10	4	2	16
Entender	1	0	1	2
Pensar	0	1 (R)	1	2
Adivinar	1	0	1 (R)	2
Conocer	0	4	0	4
Cotorrear	0	0	1	1
Aprender	0	1	0	1
Estudiar	0	1	0	1
Equivocarse	2	0	0	2
Poner atención	0	5	0	5
Se me hace	0	1	0	1
Irse la onda	0	0	6 (?)	6 (?)
Total	112	131	91	334

(R) indica recuperación.

(?) indica que existen ejemplos dudosos.

Tabla 3.2 Frecuencia total de los verbos de pensamiento.

	Promedio	Desviación Estándar	Coefficiente de Dispersión
Saber	80	19.70	0.25
Acordarse	7.7	7.02	0.92
Creer	10	8.89	0.89
Olvidarse	5.3	4.16	0.78
Entender	0.7	0.58	0.87
Pensar	0.7	0.58	0.87
Adivinar	0.7	0.58	0.87
Conocer	1.33	2.31	1.73
Cotorrear	0.3	0.58	1.73
Aprender	0.3	0.58	1.73
Estudiar	0.3	0.58	1.73
Equivocarse	0.7	1.15	1.73
Poner atención	1.67	2.89	1.73
Se me hace	0.3	0.58	1.73
Irse la onda	2.0	3.46	1.73

Tabla 3.3 Promedio, desviación estándar y coeficiente de dispersión.

Emisión	Flor			Elia			Julio		
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a
Verbo									
Saber	2;08:08	2;09:04	2;10:05	2;08:25	2;09:24	3;00:00	3;02:23	3;03:04	3;05:15
Acordarse	3;03:12	3;05:21	3;08:09	3;04:28			3;02:23	3;04:11	3;06:24
Creer	2;08:08	2;11:15	3;00:00	3;08:16	3;09:24	3;11:17			
Olvidarse	2;06:16	2;11:15	3;02:00	2;08:25	3;04:28	3;08:16	3;00:01		
Entender	4;00:00				(R)		3;10:09		
Pensar				3;09:23			3;10:09		
Adivinar				(R)					
Conocer	4;00:00						3;06:24		
Cotorrear							(R)		
Aprender				2;09:24	3;00:00	3;09:24			
Estudiar							3;04:11		
Equivocarse	3;08:09			3;04:28					
Poner atención				3;09:23					
Se me hace				3;09:24					
Irse la onda							3;11:23		

Tabla 3.4 Primeros registros de los verbos de pensamiento.

TABLAS Y GRÁFICAS CAPÍTULO 4

Tipo 1 Tema OD	Sujeto: experimentante; Objeto directo: Tema	Saber Crear Pensar Conocer Entender Olvidar Estudiar Equivocarse Adivinar Aprender
Tipo 2 Tema oblicuo	Sujeto: Experimentante; Oblicuo: Tema	Acordarse (de) Equivocarse (de) Pensar (en) Crear (en) Saber (de) Aprender (a) Conocer (de)
Tipo 3 Tema sujeto	Sujeto: Tema; Objeto Indirecto: Experimentante	Olvidarse Se me hace
Tipo 4 Causativo	a) Sujeto: Agente; Objeto Directo: Experimentante b) Sujeto: Agente; Objeto Directo: Tema; Objeto Indirecto: Experimentante	Cotorrear Acordarse

Tabla 4.1 Esquemas argumentales que permite el español para el conjunto de verbos de pensamiento que producen los niños.

	No. Verbos	Frecuencia por muestra	Verbos
Tipo 1 Tema OD	5	85% (270)	Saber, crear, pensar, conocer, estudiar.
Tipo 1'	3	2% (5)	Entender, adivinar, aprender (poner atención).
Tipo 2 Tema Oblicuo	2	8% (25)	Acordarse, equivocarse
Tipo 3 Tema Sujeto	2	5% (16)	Olvidarse, se me hace
Tipo 4 Causativo	-	-	
Otros	2	1% (2)	Cotorrear, irse la onda.

Tabla 4.2 Esquemas argumentales encontrados en los verbos de pensamiento que producen los niños.

	No realizado	Realizado
Sujeto Experimentante	77% (236)	23% (69)
Sujeto Tema	44% (7)	56% (9)
O.D. Tema	59% (156)	41% (110)
Oblicuo Tema	54% (13)	46% (11)
O.I Experimentante	Pron. átono 100% (16)	Expansión tónica o FN -

Tabla 4.3 Esquemas argumentales en los niños.

	Sujeto		Objeto Directo	
	No Explicito	Explicito	No Explicito	Explicito
Flor	86% (64)	14% (10)	62% (45)	38% (28)
Elia	71% (70)	29% (28)	70% (69)	30% (20)
Julio	75% (47)	25% (16)	60% (37)	40% (25)
Promedio	78%	22%	64%	36%

Tabla 4.4 Explicitud de los argumentos de *saber*.

	Sujeto		Objeto Directo	
	No Explicito	Explicito	No Explicito	Explicito
Flor	35% (6)	65% (11)	12% (2)	88% (15)
Elia	100% (13)	-	8% (1)	92% (12)
Julio	-	-	-	-
Promedio ^a	68%	32%	10%	90%

^a Promedio Flor y Elia.

Tabla 4.5 Explicitud de los argumentos de *crear*.

	Sujeto		Objeto Directo	
	No Explicito	Explicito	No Explicito	Explicito
Flor	100% (6)	-	17% (1)	83% (5)
Elia	100% (1)	-	-	100% (1)
Julio	93% (14)	7% (1)	73% (11)	27% (4)
Promedio	98%	2%	34%	66%

Tabla 4.6 Explicitud de los argumentos de *acordarse*.

	Sujeto		Objeto Indirecto	
	No Explicito	Explicito	Sólo Clítico O.I.	O.I. expandido
Flor	30% (3)	70% (7)	100% (10)	-
Elia	100% (3)	-	100% (3)	-
Julio	50% (1)	50% (1)	100% (2)	-
Promedio	60%	40%	100%	-

Tabla 4.7 Explicitud de los argumentos de *olvidarse*.

	1ª Singular	2ª Singular	3ª Singular	1ª Plural	2ª Plural
Saber	76% (180)	13% (31)	8% (19)	1% (2)	2% (4)
Creer	72% (21)	28% (8)			
Conocer	100% (4)				
Aprender	100% (2)				
Pensar	100% (1)				
Acordarse	9% (2)	91% (21)			
Entender		100% (2)			
Estudiar		100% (1)			
Poner atención		60% (3)			40% (2)
Equivocarse			100% (2)		
Adivinar			100% (1)		

Tabla 4.8 Persona expresada por los sujetos-experimentantes.

	No explícito ^a	Pron ^b	FN ^b	Inf. ^b	Que ^b	Interrogación parcial ^b	de FN ^b	Yuxt.	Otros ^{b,c}
Saber	64% (150)	38% (32)	8% (7)	19% (16)	1% (1)	29% (24)			5% (4)
Creer	10% (3)	7% (2)			93% (25)				
Acordarse	55% (12)				60% (6)		20% (2)	20% (2)	
Conocer	25% (1)	100% (3)							
Pensar					100% (1)				
Estudiar		100% (1)							
Equivocarse	20% (1)						100% (1)		

Tabla 4.9 Exponentes del argumento interno

^a Porcentaje con respecto al total

^b Porcentaje relativo con respecto a los argumentos sí expresados.

^c Incluye la conjunción *sí*, *lo que*, pronombre relativo y un caso no determinado.

TABLAS Y GRÁFICAS CAPÍTULO 5

	Aserción		Mando	
	Afirmativa	Negativa	Interrogación	Imperativo
Saber	*	*	*	
Acordarse		*	*	
Crear	*	*	*	
Olvidarse	*	*		
Entender			*	
Pensar	*			
Conocer	*			
Aprender	*			
Estudiar				*
Equivocarse	*			
Adivinar	*			
Cotorrear	*			
Se me hace	*			
Poner atención	*	*		*
Irse la onda	*			

Tabla 5.1 Forma del enunciado de los verbos de pensamiento

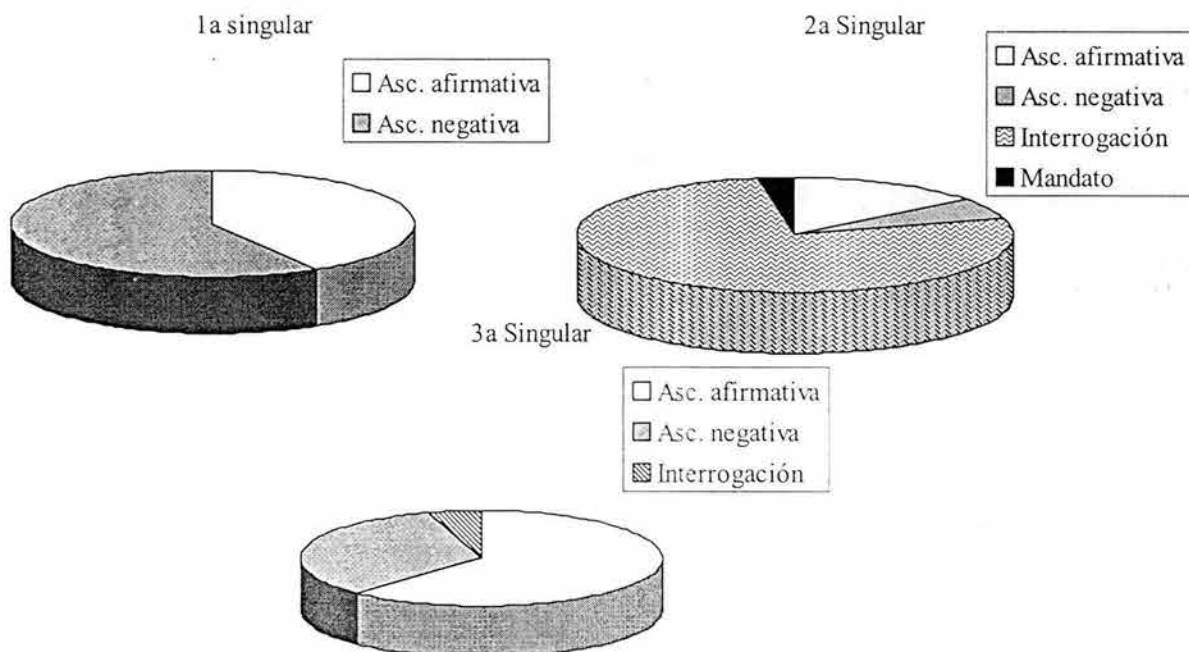
		Aserción		Mando	
		Afirmativa	Negativa	Interrogación	Imperativo
Saber	Flor	23% (17)	65% (48)	12% (9)	-
	Elia	43% (42)	51% (50)	6% (6)	-
	Julio	24% (15)	61% (38)	15% (9)	-
	Promedio	30%	59%	11%	-
Crear	Flor	65% (11)	18% (3)	18% (3)	-
	Elia	62% (8)	-	38% (5)	-
	Promedio	63%	9%	28%	-
Olvidarse	Flor	70% (7)	30% (3)	-	-
	Elia	100% (3)	-	-	-
	Julio	100% (2)	-	-	-
	Promedio	90%	10%	-	-
Acordarse	Flor	14% (1)	14% (1)	71% (5)	-
	Elia	-	-	100% (1)	-
	Julio	-	-	100% (15)	-
	Promedio	5%	5%	90%	-

Cuadro 5.2 Frecuencias de la forma del enunciado en los verbos más usados

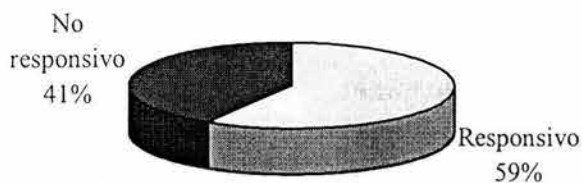
		1ª Singular		2ª Singular			3ª Singular		
		ASC		ASC		INT	ASC		INT
		AF	NEG	AF	NEG		AF	NEG	
Saber	Flor	12	43		1	7	5	2	
	Elia	35	44	3	1	5	3	3	1
	Julio	9	36	3		11	1	2	
Acordarse	Flor	1	1			5			
	Elia					1			
	Julio					15			
Creer	Flor	11	2		1	3			
	Elia	8				4			
Olvidarse	Flor	4	3	1			1		
	Elia	3							
	Julio	2							

		1ª Plural		2ª Plural	
		ASC		ASC	INT
		AF	NEG	NEG	
Saber	Flor			2	2
	Elia		2		
	Julio				

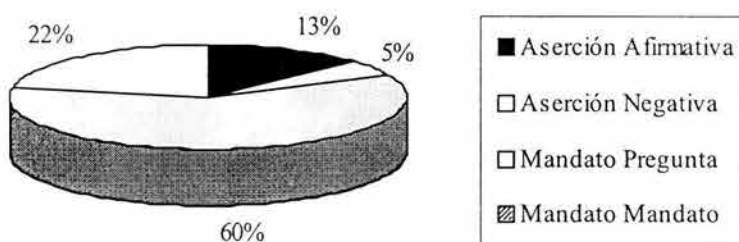
Tabla 5.3 Correlación forma del enunciado persona.



Gráfica 5.1. Forma del enunciado por persona, datos globales.



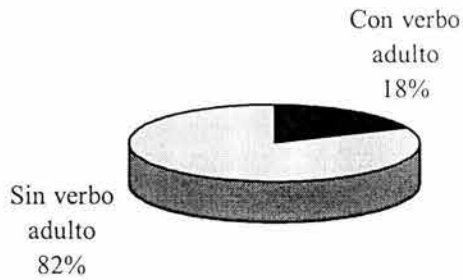
Gráfica 5.2 Responsivo vs. no responsivo.



Gráfica 5.3 Enunciados adultos.

		Respuesta			No Respuesta	
		Aserción		Pregunta		Mandato
		Afirmativa	Negativa			
Saber	Flor	4% (3)	1% (1)	56% (39)	3% (2)	39% (29)
	Elia	7% (7)	4% (4)	45% (44)	16% (19)	24% (24)
	Julio	11% (7)	6% (4)	23% (14)	24% (15)	35% (22)
Acordarse	Flor			17% (1)		83% (5)
	Elia					100% (1)
	Julio					100% (15)
Creer	Flor	24% (4)		18% (3)		58% (10)
	Elia			38% (5)		62% (8)
Olvidarse	Flor	10% (1)		20% (2)		70% (7)
	Elia				67% (2)	33% (1)
	Julio					100% (2)

Tabla 5.4 Formato dialógico de los verbos de mayor frecuencia.



Gráfica 5.4. Producciones infantiles que tienen el mismo verbo como antecedente (20 turnos máximo)

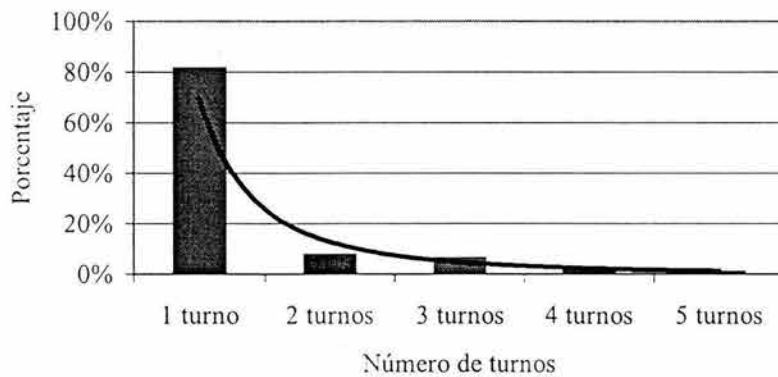
		Respuesta		No Respuesta	
		No Compl.	Compl.	No Comp.	Compl.
Saber	Flor	36	9	9	20
	Elia	61	13	7	17
	Julio	26	14	11	11
Acordarse	Flor	1	-	1	4
	Elia	-	-	-	1
	Julio	-	-	12	2
Creer	Flor	-	7	2	8
	Elia	-	5	3	5

Nótese que con base en estos datos podemos establecer relaciones desde dos puntos de vista. Si queremos obtener el porcentaje de respuestas con complemento explícito, dividimos "Respuestas con complemento" entre el total de respuestas. Por el contrario, si queremos averiguar qué porcentaje de las veces en que un verbo tienen complemento es una respuesta, dividiremos "Respuestas con complemento" entre el total de veces que el verbo tiene complemento.

Tabla 5.5 Relación entre formato dialógico y complementación infantil.

		1 turno	2 turnos	3 turnos	4 turnos	5 turnos
No Complemento	Flor	83%	2%	10%	5%	0%
	Elia	89%	8%	3%	0%	0%
	Julio	87%	10%	0%	3%	0%
	Prom.	86%	7%	4%	3%	0%
Complemento	Flor	65%	24%	6%	0%	6%
	Elia	84%	11%	0%	5%	0%
	Julio	64%	0%	29%	0%	7%
	Prom.	71%	11%	11%	2%	4%
Promedio total		82%	8%	7%	2%	1%

Tabla 5.6 Porcentaje de turnos por complemento / no complemento por niños.



Gráfica 5.5 Recuperación del antecedente.

TABLAS Y CUADROS CAPÍTULO 6

1ª Sg	2ª Sg	3ª Sg	1ª Pl	2ª Pl	3ª Pl
70%	21%	6.5%	1%	2%	--
(227)	(67)	(21)	(3)	(7)	

Tabla 6.1 Sujeto cognoscente.

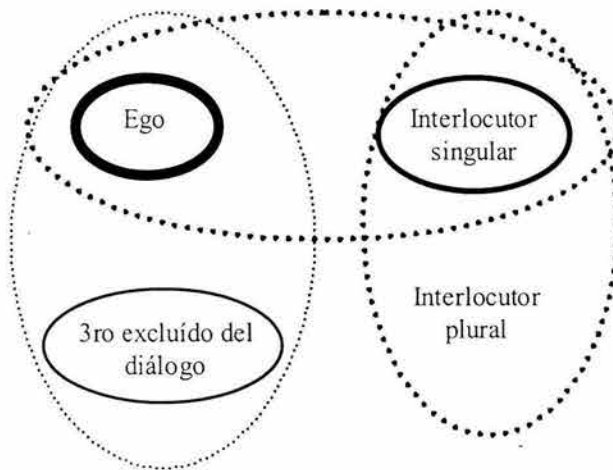


Figura 6.1. Extensiones de la deixis personal

	1ª Sg	2ª Sg	3ª Sg	1ª Pl	2ª Pl	3ª Pl
Flor	4	5	3	1	1	-
Elia	4	7	1	1	2	-
Julio	5	3	1	0	0	-
Promedio	4	5	1.7	0.7	1	-

Tabla 6.2. No. de verbos por sujeto epistémico.

		Procedural		Comocimiento de algo			Uso discursivo
		Práctica	Texto	Información	Actitud Prop. / Cognición	Intención	
Saber	Flor	*	*	*	*		*
	Elia	*	*	*	*		*
	Julio	*	*	*			*
Acordarse	Flor				*		
	Elia			*			
	Julio			*	*		
Creer	Flor			*	*		
	Elia				*		*
Olvidarse	Flor					*	
	Elia						
	Julio					*	
Entender	Flor						
	Julio						
Pensar	Julio				*		
Conocer	Elia			*			
Aprender	Elia						
Estudiar	Elia		*				
Equivocarse	Flor			*			
Se me hace	Elia				*		
Adivinar	Flor						

Tabla 6.3 Dominios de conocimiento en los niños.

	Procedural		Conocimiento de algo		Uso discursivo	No Det.	
	Práctica	Texto	Información	Actitud Prop. / Intención Cognición			
Saber	22% (49)	18% (39)	49% (119)	4% (11)	-	2% (4)	5% (12)
Acordarse	-	-	61% (12)	37% (9)	-	-	2% (1)
Crear	-	-	3% (1)	78% (24)	-	19% (5)	-
Olvidarse	-	11% (1)	11% (1)	-	67% (12)	-	11% (1)
Entender	-	-	50% (1)	50% (1)	-	-	-
Pensar	-	-	-	100% (1)	-	-	-
Conocer	-	-	100% (4)	-	-	-	-
Aprender	100% (1)	-	-	-	-	-	-
Estudiar	-	100% (1)	-	-	-	-	-
Equivocarse	-	-	100% (2)	-	-	-	-
Se me hace	-	-	-	100% (1)	-	-	-
Adivinar	-	-	100% (1)	-	-	-	-

Tabla 6.4 Dominios de conocimiento en los niños

Nota: promedio con respecto a aquellos niños que producen el verbo.

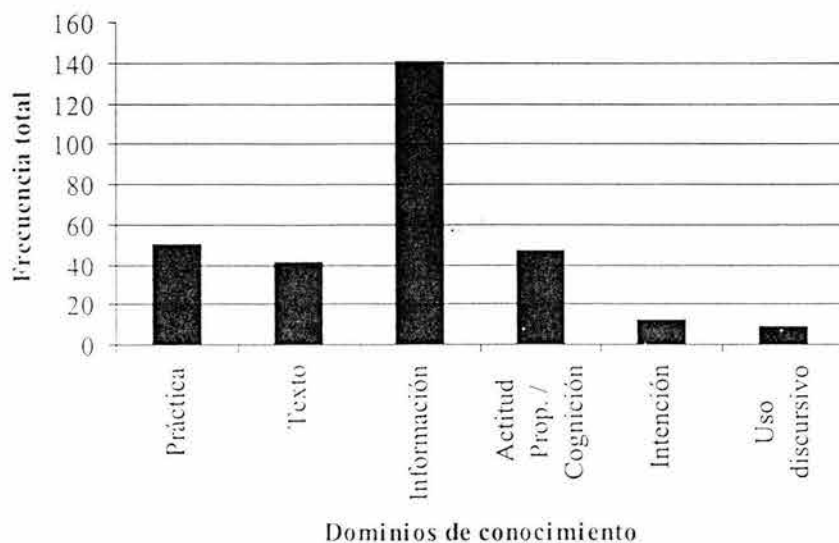
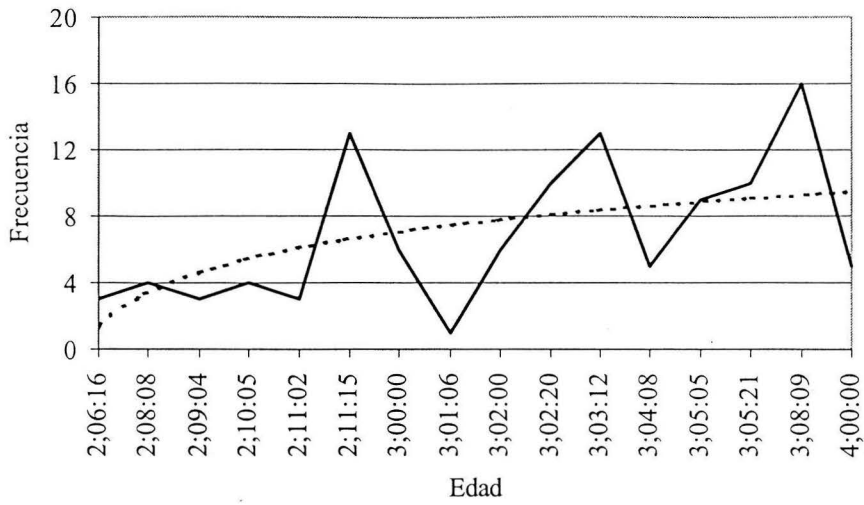
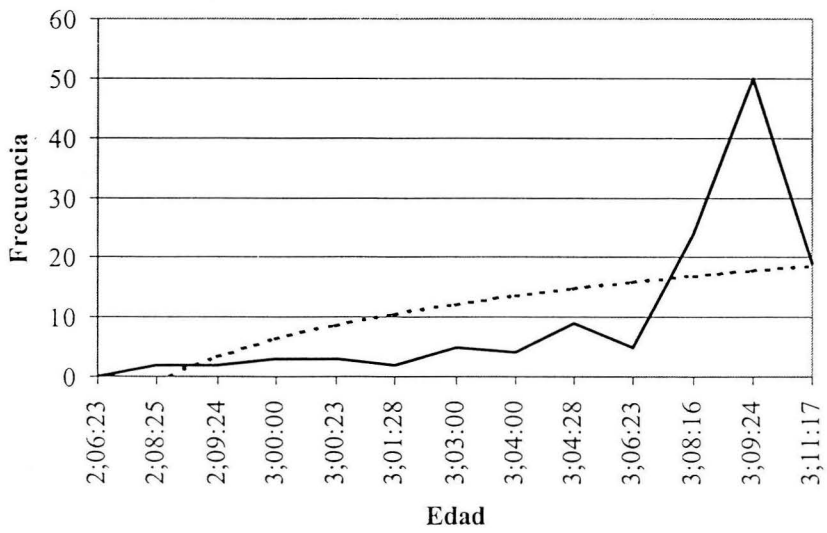


Gráfico 6.1. Frecuencia global de los dominios de conocimiento.

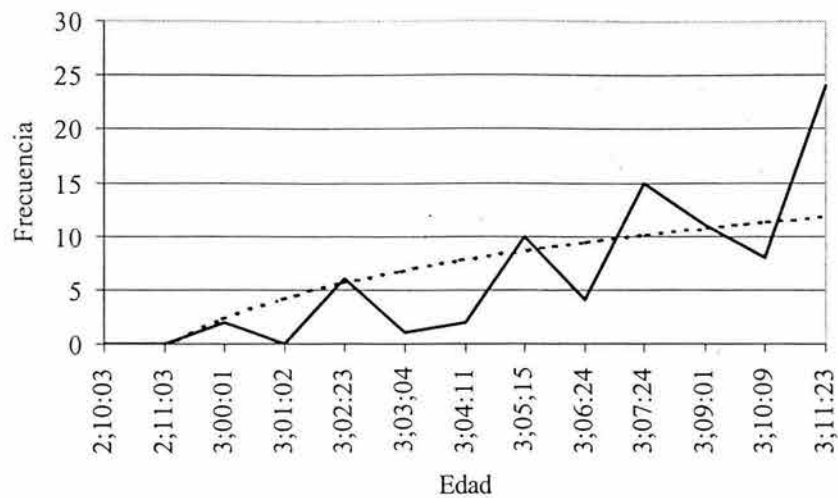
TABLAS Y GRÁFICOS CAPÍTULO 7



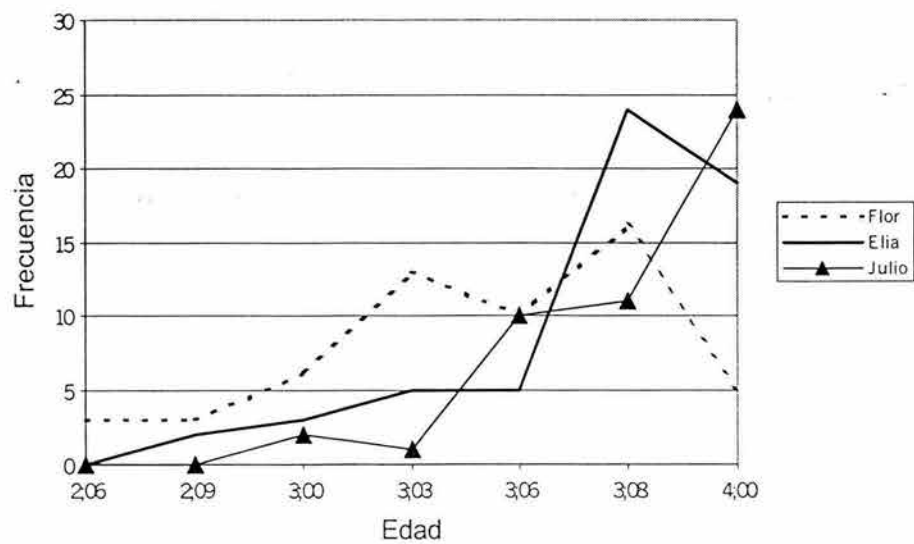
Gráfica 7.1 Frecuencia de producciones de Flor.



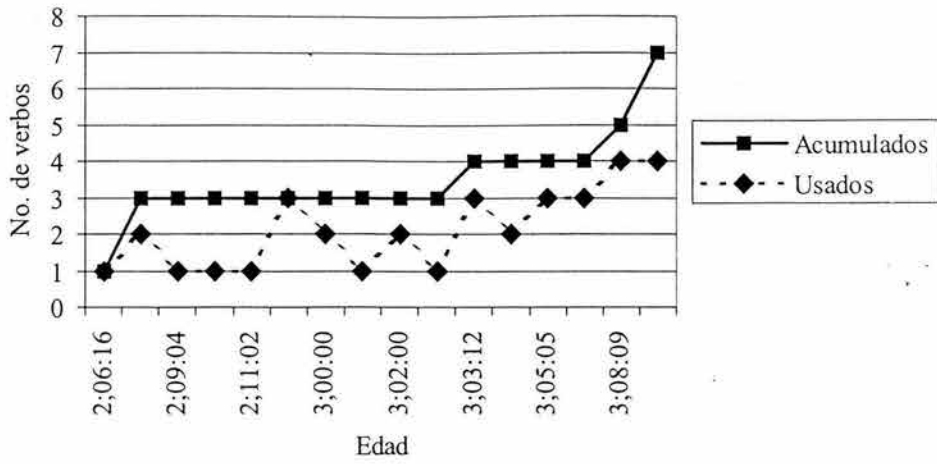
Gráfica 7.2. Frecuencia de producciones de Elia.



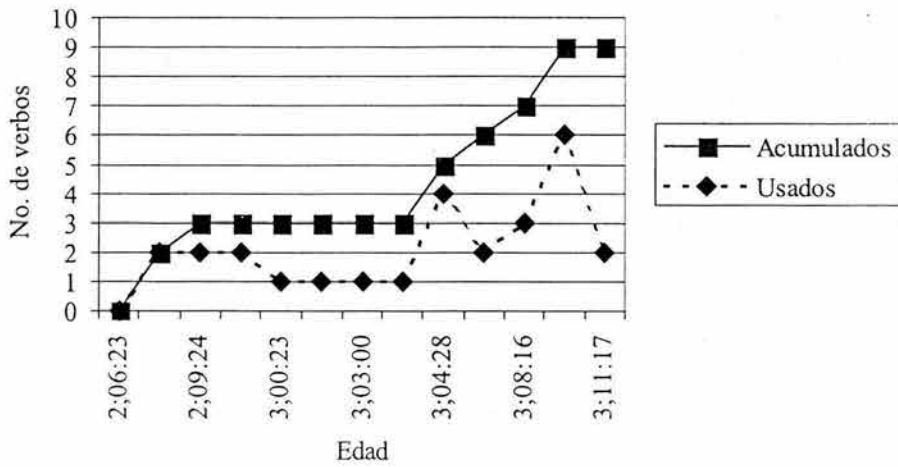
Gráfica 7.3. Frecuencia de producciones de Julio.



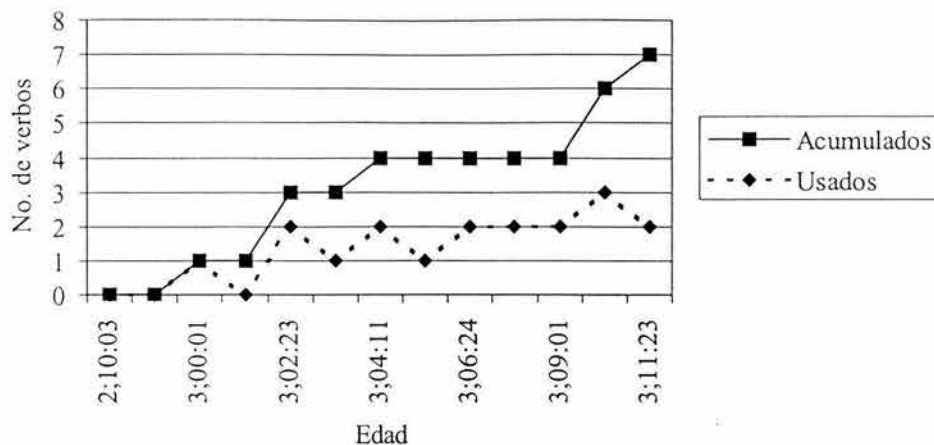
Gráfica 7.4 Comparación de adquisición léxica en los tres niños.



Gráfica 7.5 Desarrollo léxico Flor.



Gráfica 7.6 Desarrollo léxico Elia .



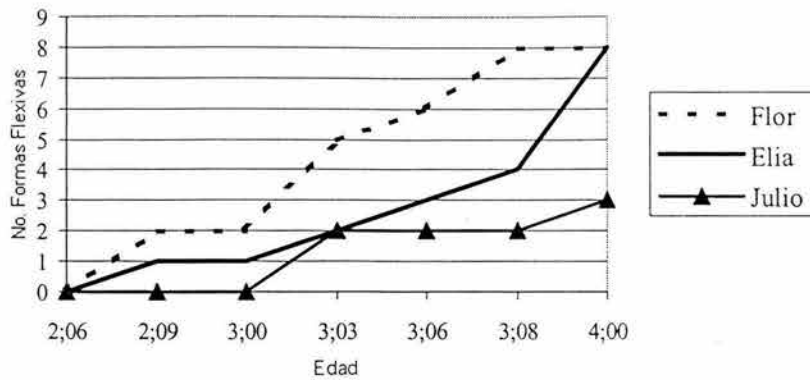
Gráfica 7.7 Desarrollo léxico Julio.

	2;06-3;00	3;00-3;06	3;06-4;00
Flor	1.6	3.5	3.7
Elia	1.5	1.7	3.25
Julio	0.3	1.7	2

Tabla 7.1 Promedio de elementos léxicos usados en tres rangos de edad.

	2;06	2;09	3;00	3;03	3;06	3;08	4;00
Flor	Olvidarse.	Olvidarse, saber, creer.	Olvidarse, saber, creer.	Olvidarse, saber, creer, acordarse.	Olvidarse, saber, creer, acordarse.	Olvidarse, saber, creer, acordarse, equivocarse.	Olvidarse, saber, creer, acordarse, equivocarse, entender, adivinar.
Elia	Saber, olvidarse.	Saber, olvidarse, conocer.	Saber, olvidarse, conocer.	Saber, olvidarse, conocer, aprender, acordarse, estudiar.	Saber, olvidarse, conocer, aprender, acordarse, estudiar, creer.	Saber, olvidarse, conocer, aprender, acordarse, estudiar, creer, poner atención, se me hace.	Saber, olvidarse, conocer, aprender, acordarse, estudiar, creer, poner atención, se me hace.
Julio		Olvidarse.	Olvidarse, saber, acordarse.	Olvidarse, saber, acordarse, cotorrear.	Olvidarse, saber, acordarse, cotorrear.	Olvidarse, saber, acordarse, cotorrear, entender, pensar, irse la onda.	Olvidarse, saber, acordarse, cotorrear, entender, pensar, irse la onda.

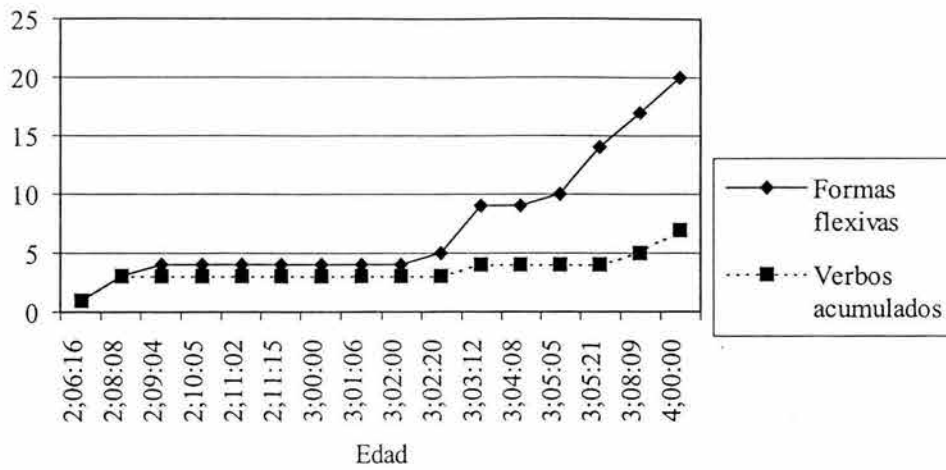
Tabla 7.2 Incorporación sucesiva de elementos léxicos.



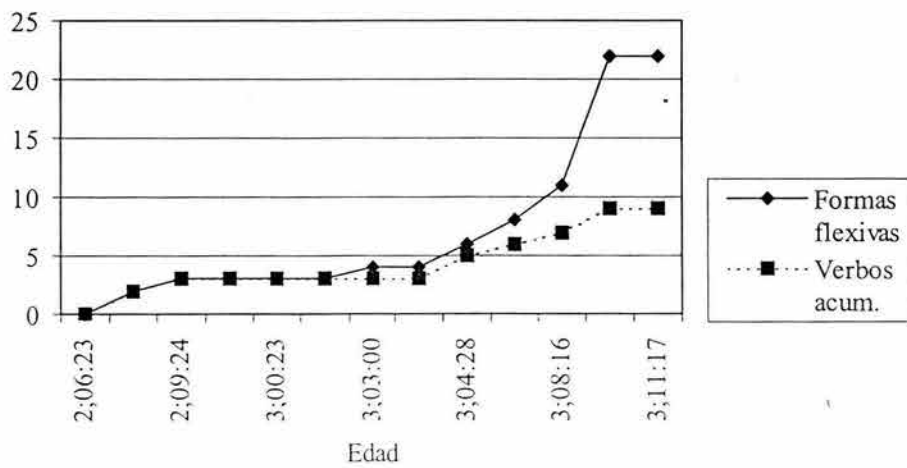
Gráfica 7.8 Desarrollo flexivo de *saber*.

	2:06	2:09	3:00	3:03	3:06	3:08	4:00
Flor		yo sé, tú sabes	yo sé, tú sabes	yo sé, tú sabes, él sabe, ustedes saben, ustedes sepan.	yo sé, tú sabes, él sabe, ustedes saben, ustedes sepan, él sepa.	yo sé, tú sabes, él sabe, ustedes saben, ustedes sepan, él sepa, yo sabía	yo sé, tú sabes, él sabe, ustedes saben, ustedes sepan, él sepa, yo sabía
Elia		Yo sé.	Yo sé.	Yo sé, tú sabes.	Yo sé, tú sabes, voy a saber.	Yo sé, tú sabes, voy a saber, él sabe.	Yo sé, tú sabes, voy a saber, él sabe, nosotros sabemos, yo sabía, tú vayas a saber, tú no lo puedes saber.
Julio				Yo sé, tú sabes.	Yo sé, tú sabes.	Yo sé, tú sabes.	Yo sé, tú sabes, él sabe.

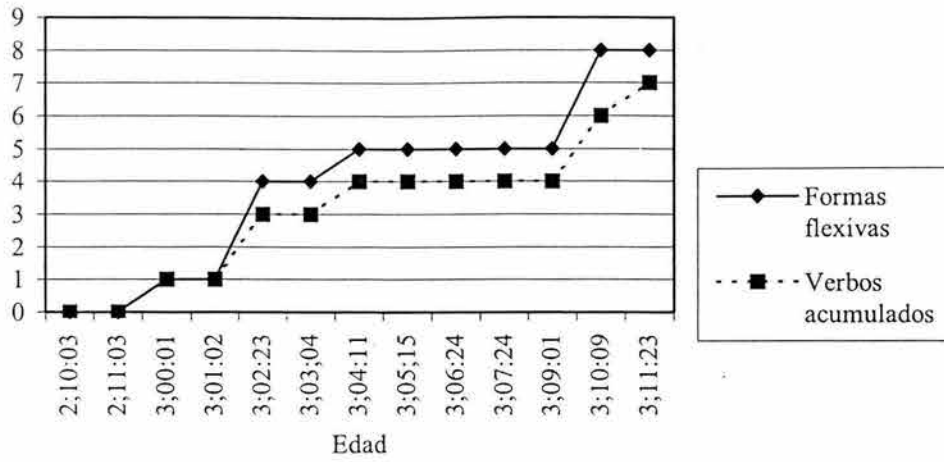
Tabla 7.3 Desarrollo flexivo acumulado de *saber*.



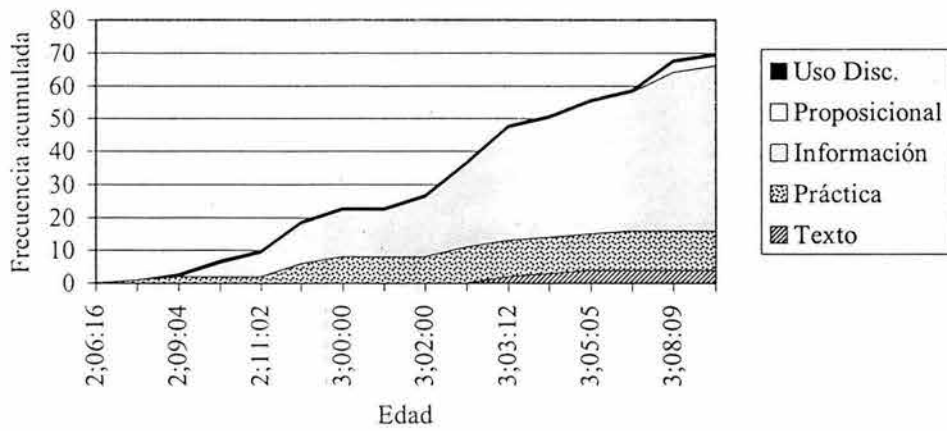
Gráfica 7.9 Desarrollo flexivo de Flor.



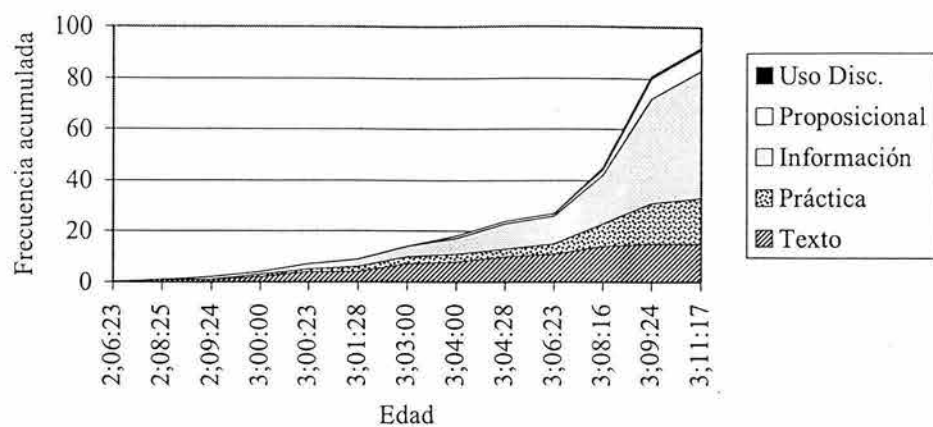
Gráfica 7.10 Desarrollo flexivo de Elia.



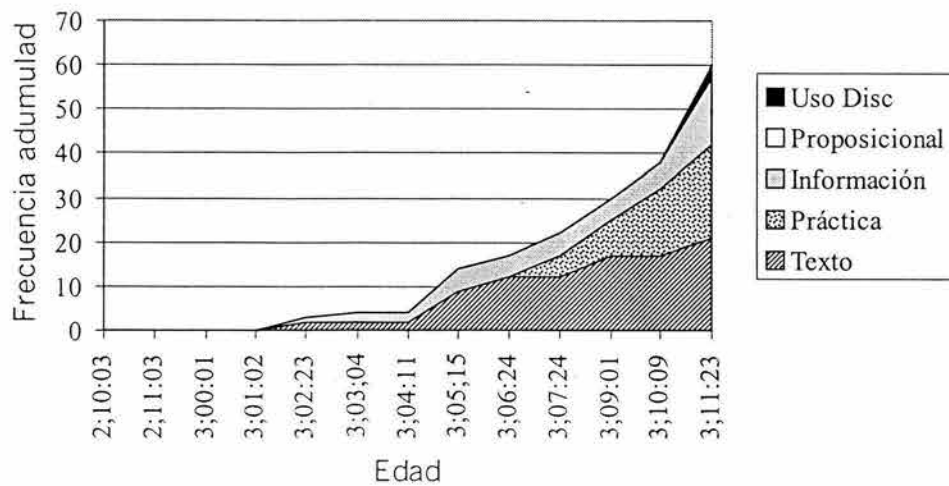
Gráfica 7.11 Desarrollo flexivo de Julio.



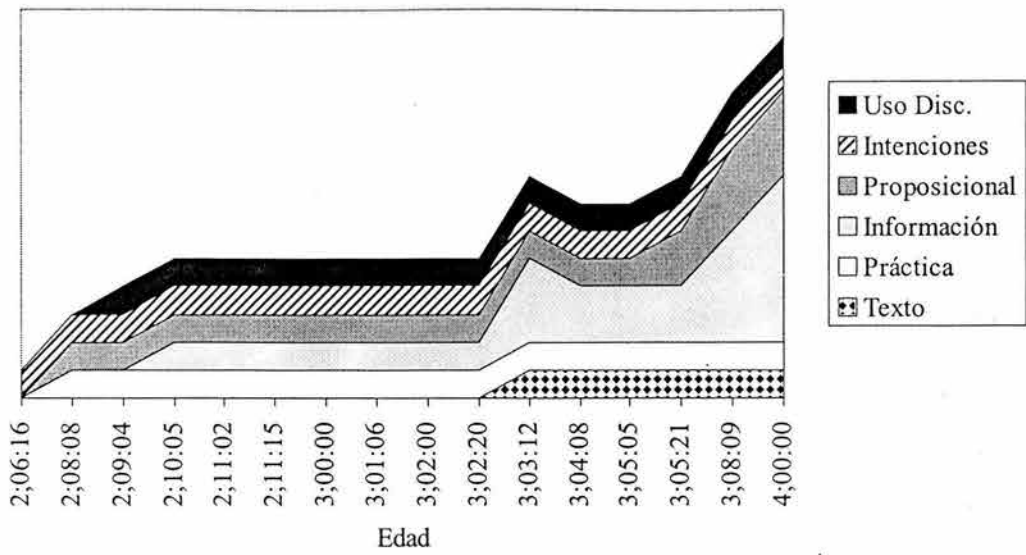
Gráfica 7.12 Desarrollo de los dominios de conocimiento de *saber* en Flor.



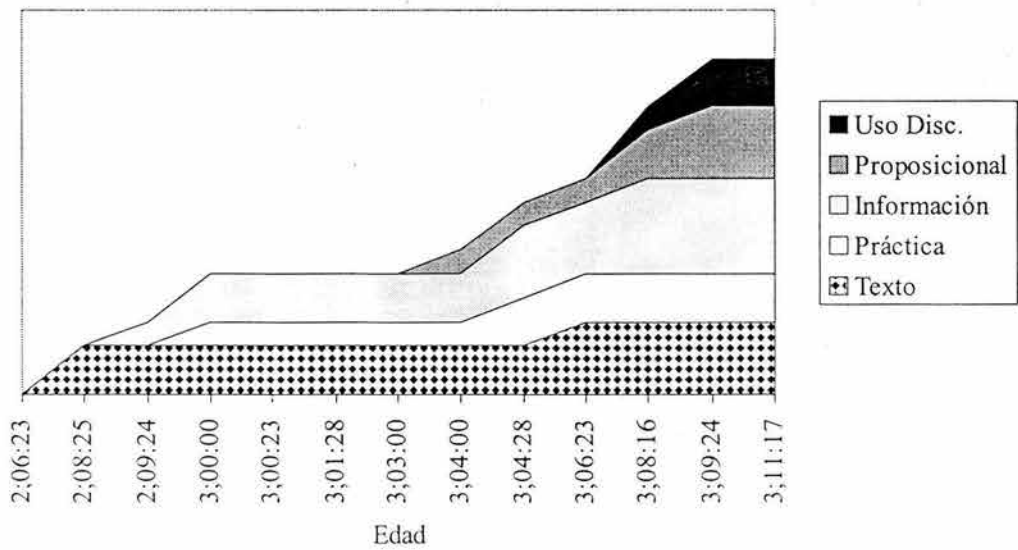
Gráfica 7.13 Desarrollo de los dominios de conocimiento de *saber* en Elia.



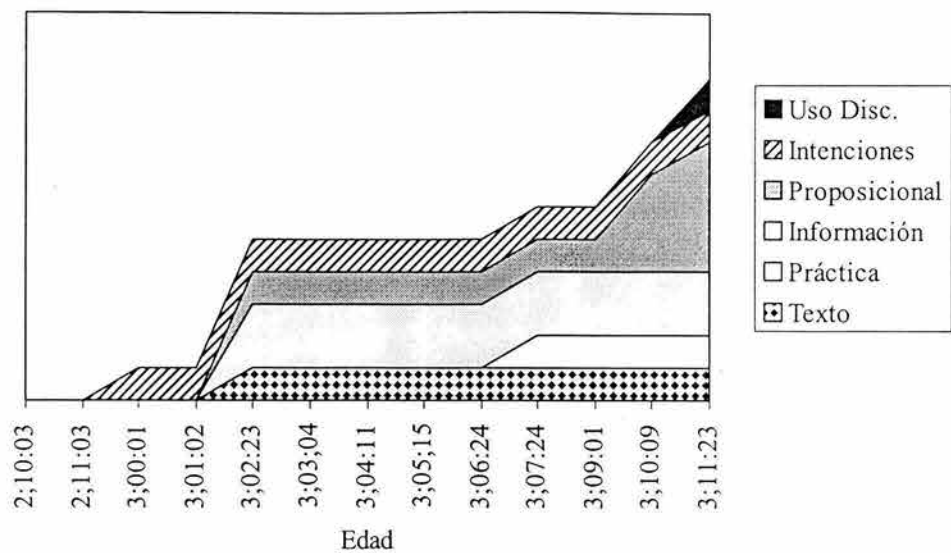
Gráfica 7.14 Desarrollo de los dominios de conocimiento de *saber* en Julio.



Gráfica 7.15 Desarrollo semántico de los verbos de pensamiento en Flor.



Gráfica 7.16 Desarrollo semántico de los verbos de pensamiento en Elia.



Gráfica 7.17 Desarrollo semántico de los verbos de pensamiento en Julio.

TABLAS Y GRÁFICAS CAPÍTULO 8

Verbos de pensamiento	<i>Saber, creer, acordarse, pensar, conocer, entender, aprender, olvidarse, imaginar, inventar, equivocarse, recordar, adivinar, suponer, engañar, ocurrirse, presentir, enloquecer, convencer, reconocer, considerar, decidir, dudar, interesar, comprender, concentrar, confundir, enajenarse, figurarse, meditar, pelar, planear, quedar, estudiar, investigar.</i>
Construcciones con verbo ligero	<i>Se me hace, darse cuenta, hacer caso, hacer de cuenta, tener idea, tener razón, dar la impresión, poner atención, tomar el pelo, hacerse bolas, irse la onda, andar en la luna, caber duda, dar idea, hacer planes, hacerse pato, irse el avión, se me fue, llamar la atención, tener la impresión, agarrar la onda.</i>
Verbos con doble filiación	<i>Explicar, cotorrear, asegurar, opinar, ponerse de acuerdo, vacilar, aclarar, cabulear, mentir, contar mentiras.</i>
Verbos polisémicos	<i>Esperar, descubrir, revolverse, ubicar.</i>

Tabla 8.1 Verbos de pensamiento usados en lengua adulta.

Se me hizo feo que vinieras
Se me hizo grave su enfermedad

Ya se te fue el avión otra vez, no compraste el pan.
Se me fue de la mente.
A Juan se le van las cabras al monte.
Se me fue la onda de que teníamos que ir al doctor.

Se me hace probable que no venga.



Se me hace que no va a venir.

Se me fue [sentido epistémico] que ...



Se me fue que hoy tenía que ir al doctor.

Esquema 8.1 Contextos de formación de *se me hace* y *se me fue*.

	Flor	Elia	Julio	Suma
Saber ⁽ⁿ⁾	382 (41%)	469 (50%)	366 (45%)	1216 (45%)
Crear ⁽ⁿ⁾	166 (17.8%)	102 (10.8%)	99 (12.2%)	367 (13.7%)
Acordarse ⁽ⁿ⁾	106 (11.4%)	104 (11%)	80 (9.8%)	290 (10.8%)
Pensar ⁽ⁿ⁾	50 (5.4%)	36 (3.8%)	37 (4.6%)	123 (4.6%)
Conocer ⁽ⁿ⁾	26 (2.8%)	52 (5.5%)	31 (3.8%)	109 (4.1%)
Entender ⁽ⁿ⁾	24 (2.6%)	14 (1.5%)	45 (5.5%)	83 (3.1%)
Aprender ⁽ⁿ⁾	15 (1.6%)	18 (1.9%)	24 (3%)	57 (2.1%)
Olvidarse ⁽ⁿ⁾	17 (1.8%)	18 (1.9%)	21 (2.6%)	56 (2.1%)
Imaginar	13 (1.4%)	9 (1%)	19 (2.3%)	41 (1.5%)
Inventar	-	9 (1%)	10 (1.2%)	19 (0.7%)
Equivocarse ⁽ⁿ⁾	7 (0.8%)	3 (0.3%)	7 (0.9%)	17 (0.6%)
Recordar	7 (0.8%)	6 (0.6%)	1 (0.1%)	14 (0.5%)
Adivinar ⁽ⁿ⁾	5 (0.5%)	2 (0.2%)	6 (0.7%)	13 (0.5%)
Suponer	5 (0.5%)	1 (0.1%)	5 (0.6%)	11 (0.4%)
Engañar	-	7 (0.7%)	-	7 (0.3%)
Ocurrirse	5 (0.5%)	2 (0.2%)	1 (0.1%)	8 (0.3%)
Presentir	7 (0.8%)	1 (0.1%)	1 (0.1%)	9 (0.3%)
Enloquecer	-	1 (0.1%)	5 (0.6%)	6 (0.2%)
Convencer	3 (0.3%)	1 (0.1%)	1 (0.1%)	5 (0.2%)
Reconocer	3 (0.3%)	2 (0.2%)	-	5 (0.2%)
Considerar	-	2 (0.2%)	-	2 (0.07%)
Decidir	2 (0.2%)	-	-	2 (0.07%)
Dudar	2 (0.2%)	-	-	2 (0.07%)
Interesar	-	1 (0.1%)	1 (0.1%)	2 (0.07%)
Comprender	-	1 (0.1%)	-	1 (0.04%)
Concentrar	-	1 (0.1%)	-	1 (0.04%)
Confundir	1 (0.1%)	-	-	1 (0.04%)
Enajenarse	-	1 (0.1%)	-	1 (0.04%)
Figurarse	-	1 (0.1%)	-	1 (0.04%)
Meditar	1 (0.1%)	-	-	1 (0.04%)
Pelar	-	1 (0.1%)	-	1 (0.04%)
Planear	1 (0.1%)	-	-	1 (0.04%)
Quedar	-	1 (0.1%)	-	1 (0.04%)
Estudiar ⁽ⁿ⁾	-	4	-	4 (0.15%)
Investigar	3 (0.3%)	-	-	3 (0.1%)
Subtotal	851	869	760	2480
Se me hace ⁽ⁿ⁾	17 (1.8%)	13 (1.4%)	22 (2.7%)	52 (1.9%)
Darse cuenta	6 (0.6%)	11 (1.2%)	10 (1.2%)	27 (1%)
Hacer caso	9 (1%)	7 (0.7%)	1 (0.1%)	17 (0.6%)
Hacer de cuenta	5 (0.5%)	11 (1.2%)	3 (0.4%)	15 (0.6%)
Tener idea	2 (0.2%)	4 (0.4%)	4 (0.5%)	10 (0.4%)
Tener razón	4 (0.4%)	2 (0.2%)	1 (0.1%)	7 (0.3%)
Dar la impresión	2 (0.2%)	3 (0.3%)	-	3 (0.1%)
Poner atención ⁽ⁿ⁾	-	3 (0.3%)	-	3 (0.1%)
Tomar el pelo	-	-	3 (0.4%)	3 (0.1%)

	Flor	Elia	Julio	Suma
Hacerse bolas	1 (0.1%)	1 (0.1%)	-	2 (0.07%)
Irse la onda ⁽ⁿ⁾	-	1 (0.1%)	1 (0.1%)	2 (0.07%)
Andar en la luna	1 (0.1%)	-	-	1 (0.04%)
Caber duda	1 (0.1%)	-	-	1 (0.04%)
Dar idea	-	-	1 (0.1%)	1 (0.04%)
Hacer planes	-	1 (0.1%)	-	1 (0.04%)
Hacerse pato	-	1 (0.1%)	-	1 (0.04%)
Irse el avión	1 (0.1%)	-	-	1 (0.04%)
Írseme	-	-	1 (0.1%)	1 (0.04%)
Llamar la atención	1 (0.1%)	-	-	1 (0.04%)
Tener la impresión	-	1 (0.1%)	-	1 (0.04%)
Agarrar la onda	-	-	-	-
Subtotal	50 (5.4%)	55 (5.8%)	47 (5.8%)	152 (5.7%)
Explicar	9 (1%)	6 (0.6%)	-	15 (0.6%)
Cotorrear ⁽ⁿ⁾	-	4 (0.4%)	3 (0.4%)	7 (0.3%)
Asegurar	5 (0.5%)	1 (0.1%)	-	6 (0.2%)
Opinar	1 (0.1%)	-	2 (0.2%)	3 (0.1%)
Ponerse de acuerdo	-	2 (0.2%)	-	2 (0.07%)
Vacilar	-	1 (0.1%)	1 (0.1%)	2 (0.07%)
Aclarar	2 (0.2%)	1 (0.1%)	-	3 (0.1%)
Cabulear	1 (0.1%)	-	-	1 (0.04%)
Mentir	1 (0.1%)	-	-	1 (0.04%)
Contar mentiras	1 (0.1%)	-	-	1 (0.04%)
Subtotal	20 (2.1%)	15 (1.6%)	6 (0.7%)	41 (1.5%)
Esperar	7 (0.8%)	-	-	7 (0.3%)
Descubrir	1 (0.1%)	2 (0.2%)	-	3 (0.1%)
Revolverse	1 (0.1%)	-	-	1 (0.04%)
Ubicar	1 (0.1%)	1 (0.1%)	-	2 (0.07%)
Subtotal	10 (1.1%)	3 (0.3%)	-	13 (0.5%)
Total	931	942	813	2686

⁽ⁿ⁾ Verbo producido por al menos un niño.

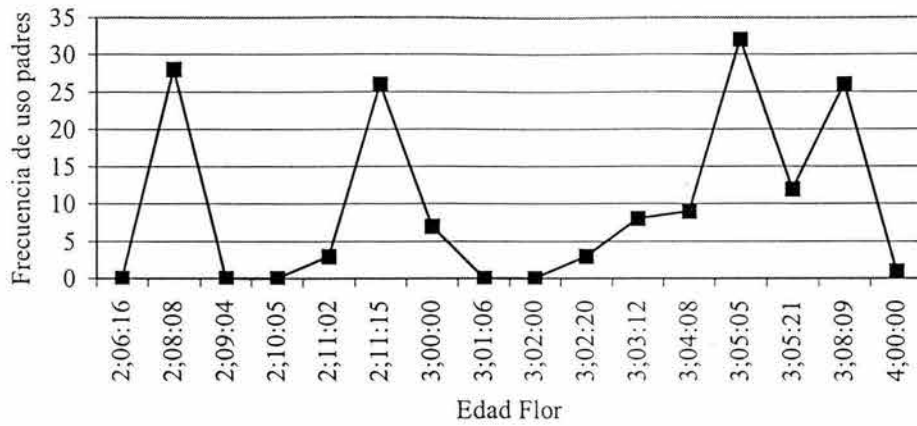
Tabla 8.2 Frecuencia de uso de los verbos de pensamiento en los adultos.

Adultos en:	Flor		Elia		Julio	
	Prom.	Rango	Prom.	Rango	Prom.	Rango
Saber ⁽ⁿ⁾	23.9	7-50	36.0	13-54	28.2	14-39
Creer ⁽ⁿ⁾	10.4	2-20	7.8	1-23	7.6	4-16
Acordarse ⁽ⁿ⁾	6.6	2-14	8.0	2-23	6.2	0-13
Pensar ⁽ⁿ⁾	3.1	0-9	2.8	0-10	2.8	0-9
Conocer ⁽ⁿ⁾	1.6	0-4	4.0	1-12	2.4	0-6
Entender ⁽ⁿ⁾	1.5	0-4	1.1	0-3	3.5	1-7
Aprender ⁽ⁿ⁾	0.9	0-4	1.4	0-3	1.8	0-6
Olvidarse ⁽ⁿ⁾	1.1	0-4	1.4	0-3	1.6	0-3
Imaginar	0.8	0-3	0.7	0-3	1.5	0-4
Se me hace ⁽ⁿ⁾	1.1	0-3	1.0	0-5	1.7	0-6
Darse cuenta	0.4	0-1	0.8	0-2	0.8	0-3
Inventar	-	-	0.7	0-4	0.8	0-2
Equivocarse ⁽ⁿ⁾	0.4	0-4	0.2	0-1	0.5	0-1
Recordar	0.4	0-3	0.5	0-3	0.1	0-1
Adivinar ⁽ⁿ⁾	0.3	0-2	0.2	0-1	0.5	0-2
Suponer	0.3	0-1	0.1	0-1	0.4	0-1
Engañar	-	-	0.5	0-3	-	-
Ocurrirse	0.3	0-1	0.2	0-1	0.1	0-1
Presentir	0.4	0-2	0.1	0-1	0.1	0-1
Enloquecer	-	-	0.1	0-1	0.4	0-4
Estudiar ⁽ⁿ⁾	-	-	0.31	0-3	-	-
Poner atención ⁽ⁿ⁾	-	-	0.23	0-3	-	-
Irse la onda ⁽ⁿ⁾	-	-	0.08	0-1	0.08	0-1
Cotorrear ⁽ⁿ⁾	-	-	0.31	0-2	0.23	0-3

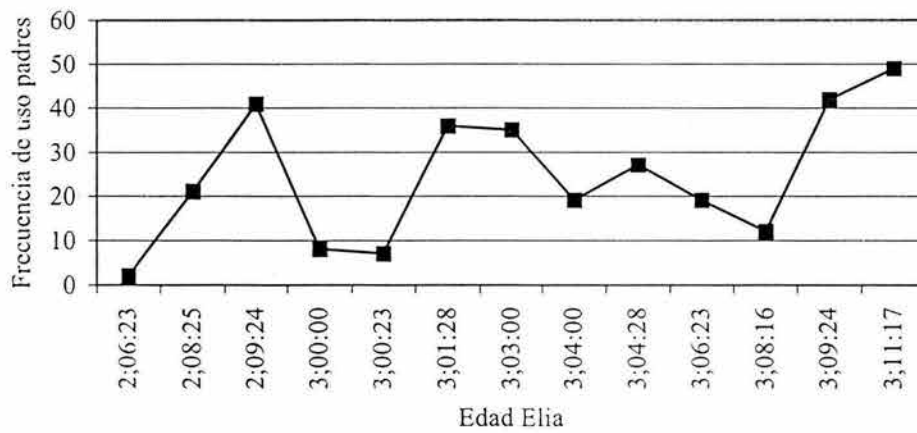
^a Veinte verbos más frecuentes o producidos por los niños

⁽ⁿ⁾ Verbo producido por algún niño

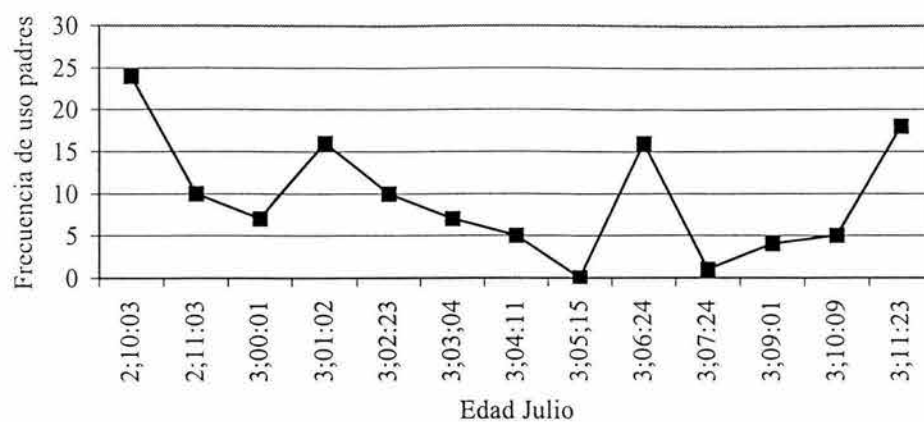
Cuadro 8.3. Promedio y rango de los verbos de pensamiento en los adultos.^a



Gráfica 8.1 Frecuencia de uso de los padres en relación con la edad de Flor.



Gráfica 8.2 Frecuencia de uso de los padres en relación con la edad de Elia.



Gráfica 8.3 Frecuencia de uso de los padres en relación con la edad de Julio.

	Promedio	Desviación estándar	Coefficiente de dispersión
Saber	405.3	54.86	0.14
Crear	122.3	37.85	0.31
Acordarse	96.7	14.47	0.15
Pensar	41.0	7.81	0.19
Conocer	36.3	13.80	0.38
Entender	27.7	15.82	0.57
Aprender	19.0	4.58	0.24
Olvidarse	18.7	2.08	0.11
Imaginar	13.7	5.03	0.37
Se me hace	17.3	4.51	0.26
Darse cuenta	9.0	2.65	0.29
Inventar	6.3	5.51	0.87
Equivocarse	5.7	2.31	0.41
Recordar	4.7	3.21	0.69
Adivinar	4.3	2.08	0.48
Suponer	3.7	2.31	0.63
Engañar	2.3	4.04	1.73
Ocurrirse	2.7	2.08	0.78
Presentir	3.0	3.46	1.15
Enloquecer	2.0	2.65	1.32

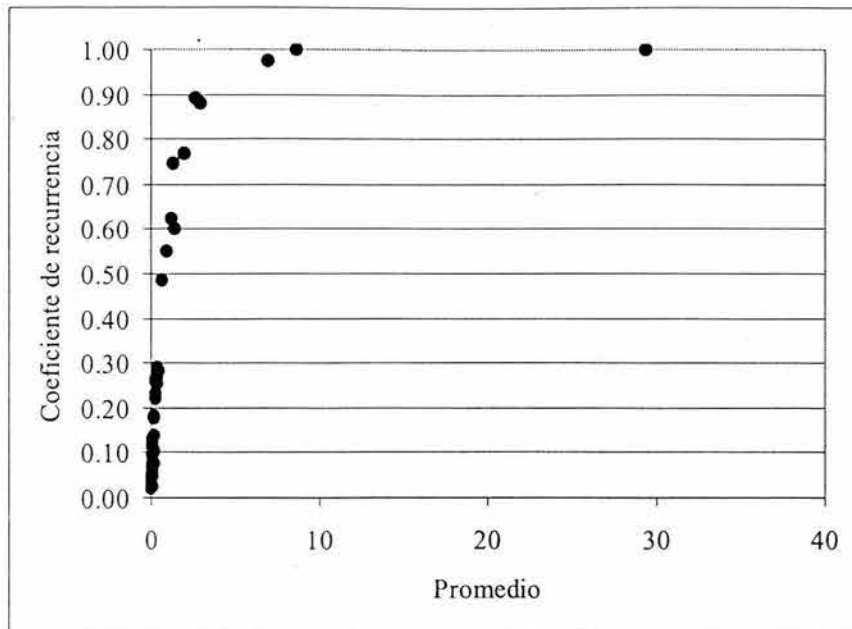
Tabla 8.4 Promedio, desviación estándar y coeficiente de dispersión de los veinte verbos más frecuentes.

	Flor	Elia	Julio	Promedio
Saber	1 ⁽ⁿ⁾	1 ⁽ⁿ⁾	1 ⁽ⁿ⁾	1
Creer	1 ⁽ⁿ⁾	1 ⁽ⁿ⁾	1	1
Acordarse	1 ⁽ⁿ⁾	1 ⁽ⁿ⁾	0.92 ⁽ⁿ⁾	0.97
Conocer	0.75	1 ⁽ⁿ⁾	0.92	0.89
Pensar	0.88	0.85 ⁽ⁿ⁾	0.92 ⁽ⁿ⁾	0.88
Entender	0.69 ⁽ⁿ⁾	0.62	1 ⁽ⁿ⁾	0.77
Olvidarse	0.63 ⁽ⁿ⁾	0.77 ⁽ⁿ⁾	0.85 ⁽ⁿ⁾	0.75
Se me hace	0.56	0.54 ⁽ⁿ⁾	0.77	0.62
Aprender	0.50	0.62 ⁽ⁿ⁾	0.69	0.60
Imaginar	0.50	0.38	0.77	0.55
Darse cuenta	0.38	0.62	0.46	0.48
Hacer de cuenta	0.25	0.38	0.23	0.29
Inventar	0.00	0.31	0.54	0.28
Hacer caso	0.38	0.38	0.08	0.28
Equivocarse	0.19 ⁽ⁿ⁾	0.23	0.38	0.27
Adivinar	0.25 ⁽ⁿ⁾	0.15	0.38	0.26
Suponer	0.31	0.08	0.38	0.26
Explicar	0.38	0.38	0.00	0.25
Recordar	0.31	0.31	0.08	0.23
Tener idea	0.13	0.23	0.31	0.22
Cotorrear	-	0.23	0.08 ⁽ⁿ⁾	0.10
Estudiar	-	0.15 ⁽ⁿ⁾	-	0.5
Irse la onda	-	0.08	0.08 ⁽ⁿ⁾	0.05
Poner atención ⁽ⁿ⁾	-	0.08 ⁽ⁿ⁾	-	0.03

^a Verbos con una recurrencia promedio >0.2 o producidos por los niños

⁽ⁿ⁾ Verbo producido por al menos un niño.

Tabla 8.5 Coeficiente de recurrencia léxica^a.



Gráfica 8.4 Recurrencia de los verbos por promedio.

	Padres			Otros Participantes			Total			Niña
	Dirigido	No Dirigido	Suma	Dirigido	No Dirigido	Suma	Dirigido	No Dirigido	Suma	
Saber	54	42	96	139	147	286	193	189	382	74
Crear	25	20	45	55	66	121	80	86	166	17
Acordarse	25	6	31	39	36	75	64	42	106	7
Pensar	6	10	16	7	27	34	13	37	50	0
Conocer	2	1	3	21	2	23	23	3	26	0
Entender	11	2	13	6	5	11	17	7	24	1
Aprender	3	0	3	9	3	12	12	3	15	0
Olvidarse	1	2	3	7	7	14	8	9	17	10
Equivocarse	0	0	0	6	1	7	6	1	7	2
Adivinar	1	0	1	3	1	4	4	1	5	1
Estudiar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Se me hace	2	0	2	6	9	15	8	9	17	0
Poner atención	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Irse la onda	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cotorrear	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Coeficiente de correlación	0.902	0.943	0.934	0.960	0.951	0.961	0.950	0.951	0.956	
t de Student	7.539	10.234	9.460	12.427	11.125	12.520	11.019	11.077	11.740	

Tabla 8.6 Correlación adultos Flor.

	Padres			Otros participantes			Total			Niña
	Dirigido	No Dirigido	Suma	Dirigido	No Dirigido	Suma	Dirigido	No Dirigido	Suma	
Saber	146	102	248	160	60	220	306	162	468	102
Crear	25	47	72	16	14	30	41	61	102	13
Acordarse	47	31	78	19	7	26	66	38	104	1
Pensar	7	13	20	8	8	16	15	21	36	1
Conocer	26	8	34	13	5	18	39	13	52	4
Entender	6	1	7	4	3	7	10	4	14	0
Aprender	4	2	6	10	2	12	14	4	18	1
Olvidarse	4	4	8	9	1	10	13	5	18	4
Equivocarse	1	0	1	0	2	2	1	2	3	0
Adivinar	0	0	0	2	0	2	2	0	2	0
Estudiar	0	0	0	4	0	4	4	0	4	1
Se me hace	7	1	8	5	0	5	12	1	13	1
Poner atención	1	0	1	2	0	2	3	0	3	5
Irse la onda	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0
Cotorrear	3	1	4	0	0	0	3	1	4	0
Coefficiente de correlación	0.944	0.912	0.942	0.991	0.980	0.991	0.975	0.944	0.972	
t de Student	10.357	7.996	10.120	26.178	17.665	26.606	15.899	10.344	14.936	

Tabla 8.7 Correlación adultos Elia.

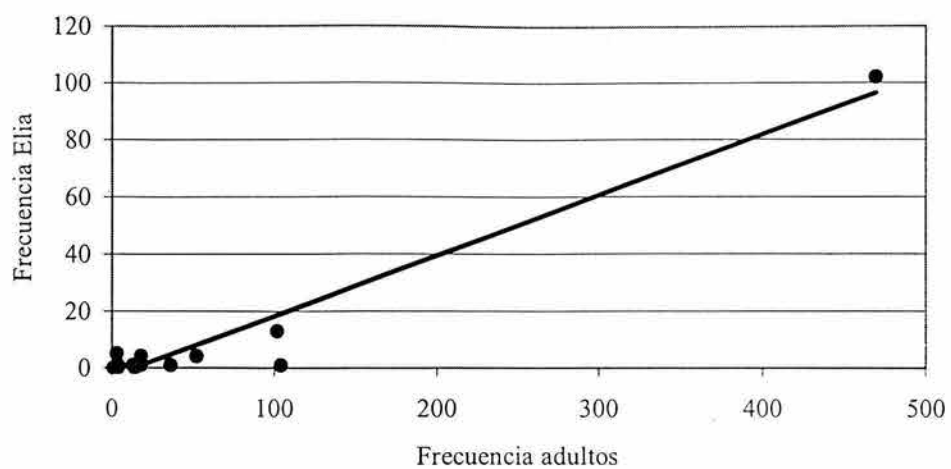
El formato de las tablas es el siguiente para los tres niños. En la primera columna aparecen los verbos que estamos evaluando. Las siguientes columnas están divididas en tres grupos. En el primero, se presentan las frecuencias de los padres, en el segundo las frecuencias de los demás participantes y en tercero la suma de ambos. En cada grupo, en la primera columna se indica la frecuencia del habla dirigida al niño, en la segunda la frecuencia del habla no dirigida y en la tercera la suma. En las últimas dos filas aparece el coeficiente de correlación y los valores de la *t* de Student.

	Padres			Otros			Total			Niño
	Dirigido	No Dirigido	Suma	Dirigido	No Dirigido	Suma	Dirigido	No Dirigido	Suma	
	Saber	44	73	117	135	115	250	179	188	
Crear	11	27	38	21	40	61	32	67	99	0
Acordarse	12	15	27	38	15	53	50	30	80	15
Pensar	6	12	18	8	11	19	14	23	37	1
Conocer	2	10	12	7	12	19	9	22	31	0
Entender	16	11	27	14	4	18	30	15	45	1
Aprender	7	7	14	4	6	10	11	13	24	0
Olvidarse	5	4	9	4	8	12	9	12	21	2
Equivocarse	3	0	3	1	3	4	4	3	7	0
Adivinar	3	1	4	2	0	2	5	1	6	0
Estudiar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
se me hace	6	7	13	6	3	9	12	10	22	0
Poner atención	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Irse la onda	0	0	0	1	0	1	1	0	1	6
Cotorrear	0	1	1	2	0	2	2	1	3	1
Coefficiente de correlación	0.906	0.907	0.917	0.979	0.920	0.961	0.969	0.918	0.950	
t de Student	7.694	7.787	8.270	17.277	8.481	12.541	14.055	8.341	11.022	

Tabla 8.8 Correlación adultos Julio.

	Padres Flor	Padres Elia	Padres Julio
Saber	0.474	0.396	-0.114
Crear	0.807	0.502	
Acordarse	-0.023	0.100	0.133
Conocer		0.237	
Entender	-0.153		-0.045
Aprender		-0.147	
Equivocarse			
Adivinar	-0.067		0.386
Estudiar			
Poner atención		1.000	
Irse la onda			
Cotorrear			
Total	0.508	0.447	0.0002
R_j	0.623	0.684	0.684

Tabla 8.9 Correlación por verbo.



Gráfica 8.5 Frecuencia de uso en Elia en comparación con la frecuencia adulta.

TABLAS Y GRÁFICAS CAPÍTULO 9

	No. Verbos	Frecuencia por muestra	Verbos
Tipo 1 Sujeto:Exp.; O.D.:Tema	9	81% (1939)	Saber, creer, pensar, conocer, estudiar, entender, adivinar, aprender, olvidar.
Tipo 2 Sujeto Exp.; Tema: Obl.	5	14% (339)	Saber (de), acordarse (de), equivocarse (de), pensar (en), aprender (a).
Tipo 3 Tema:Sujeto; O.I.: Exp.	2	4% (104)	Olvidarse, se me hace.
Tipo 4 Causativo	2	0.4% (9)	Cotorrear, acordar.

Tabla 9.1 Estructura argumental de los verbos adultos.

	ADULTOS		NIÑOS	
	No Explicito	Explicito	No Explicito	Explicito
Argumento Interno				
Saber	30% (359)	70% (854)	64 % (150)	36% (84)
Creer	22% (79)	78% (288)	17 % (5)	83% (25)
Acordarse	55% (160)	45% (130)	56 % (13)	44% (10)
Entender	52% (43)	48% (40)	100% (100)	-
Pensar	10% (12)	90% (111)	100% (1)	-
Conocer	1% (1)	99% (108)	25% (1)	75% (3)
Aprender	39% (22)	61% (35)	100% (1)	-
Adivinar	38% (5)	62% (8)	100% (1)	-
Equivocarse	94% (16)	6% (1)	50% (1)	50%(1)
Estudiar	25% (1)	75% (3)	-	100% (1)
Olvidar	-	100% (4)	-	-
Total Arg. Int.	31% (698)	69% (1582)	58 % (175)	42 (126)
Sujeto Tema				
Olvidarse	73% (38)	27% (14)	60% (7)	40% (8)
Se me hace	17% (9)	83% (43)		100% (1)

Tabla 9.2 Explicitud de Tema.

Verbo	Adultos	Niños	Comparación
Saber	Explícito (70%, N=854)	No Explícito (65%, N=150)	Inversa
Crear	Explícito (73%, N=270)	Explícito (90%, N=27)	Semejante
Conocer	Explícito (99%, N=108)	Explícito (75%, N=3)	Semejante
Acordarse	Ninguno (Nexpl. 55%, N=160 Expl. 45%, N=130)	Ninguno (NExpl. 52%, N=12 Expl. 48%, N=11)	Semejante
Entender	Ninguno NExpl. 46%, N=43 Expl. 54%, N=40)	Datos insuficientes (No Explícito = 2)	(Semejante)
Pensar	Explícito (90%, N=111)	Datos insuficientes (Explícito =1)	(Semejante)
Adivinar	Explícito (59%, N=8)	Datos insuficientes (No Explícito =1)	(Inversa)
Conocer	Explícito (99%, N=108)	Explícito (75%, N=3)	Semejante
Aprender	Explícito (62%, N=35)	Datos insuficientes (No explícito =1)	(Inversa)
Estudiar	Explícito (75%, N=3)	Datos insuficientes (Explícito N=1)	(Semejante)
Equivocarse	No Explícito (95%, N=16)	Datos insuficientes (Nexpl. =1 / Expl. =1)	(Diferente)
Olvidarse	No Explícito (73% , N=38)	No Explícito (60%, N=7)	Semejante
Se me hace	Explícito (83%, N=43)	Explícito (100%, N=1)	(Semejante)

Tabla 9.3 Comparación de argumentos explícitos o no explícitos en niños y adultos.

Nota: Los porcentajes están dados por el promedio de la frecuencia en los tres niños o en los tres grupos de padres, según sea el caso, por lo que pueden diferir de la Tabla 9.1, en donde los porcentajes son producto de la frecuencia total. La frecuencia que aparece, entonces, sirve únicamente para dar una idea del tamaño del universo que se maneja en cada verbo y no para calcular el porcentaje. En *estudiar*, los valores, tanto en la columna de los niños como en la de los adultos corresponde a Elia, pues en los *corpora* de los otros niños no aparece.

	No explícito ^a	Explícito ^b						
		Pron.	FN	Infinitivo	Que	Int. Parc. Indirecta	de []	Otros ^c
Argumento interno								
Adultos	31% (698)	16% (254)	6% (93)	6% (99)	28% (437)	33% (518)	4% (59)	8% (122)
Niños	57% (171)	29% (38)	5% (7)	12% (16)	26% (34)	20% (23)	2% (3)	5% (9)
Sujeto								
Adultos	44% (47)	-	9% (5)	12% (7)	74% (42)	-	-	5% (3)
Niños	44% (7)	-	55.5% (5)	33% (3)	11% (1)	-	-	-

Tabla 9.4 Exponentes del argumento interno y del sujeto-tema en niños y adultos.

Porcentajes en términos de la frecuencia total

a Porcentaje con respecto a la suma de todas las producciones

b Porcentaje con respecto a los casos con complemento

c Otros: incluye relativos, si, lo+relativo, a[], en[], a[], yuxtaposición y casos en los que el complemento no es determinable.

Adultos con	No explícito ^a	Explícito ^b							
		Pron.	Frase Nom.	Infinitivo	Que	Si	Lo que	Int. Parc. Ind.	Otros ^c
Flor	32% (122)	4% (10)	2% (5)	5% (14)	10% (25)	4% (11)	4% (9)	69% (177)	1% (4)
Elia	24% (114)	21% (73)	8% (28)	13% (45)	10% (35)	2% (7)	2% (7)	44% (156)	1% (4)
Julio	33% (123)	9% (21)	5% (11)	13% (32)	9% (23)	5% (11)	2% (6)	55% (134)	2% (6)
Promedio	30.1%	11.0%	4.8%	10.4%	9.7%	3.6%	2.7%	56.1%	1.7%
Promedio niños	63%	39%	8%	19%	1%	1%	1%	28%	2%

Tabla 9.5 Tipos de complemento producidos por los adultos en *saber*.

a Porcentaje con respecto a la suma de todas las producciones

b Porcentaje con respecto a los casos con complemento

c Otros: de [], relativo y casos no determinables.

Adultos con	No explícito	Explícito				
		No Pronominal Pronombre	Que	Yuxtaposición	Otros	Pronominal Pronombre/ Fn
Flor	19% (32)	8% (11)	83% (111)	2% (3)	2% (3)	4% (6)
Elia	24% (25)	10% (8)	83% (64)	5% (4)	-	1% (1)
Julio	22% (22)	6% (5)	87% (67)	-	-	6% (5)
Promedio	22%	2%	90%	3%	1%	4%
Promedio niños	9.7%	8%	92%	-	-	-

Tabla 9.6 Complementos de *creer*.

a Porcentaje con respecto al total

b Porcentaje promedio en los adultos con respecto a los casos con complemento.

c Promedio de Elia y Flor.

Adultos con	No explícito	Explícito							
		Frase nominal	De FN	Que	de que	Si	Int. Parcial	Causativo	Otros
Flor	56% (59)	4% (2)	38% (18)	30% (14)	4% (2)	4% (2)	9% (4)	2% (1)	13% (6)
Elia	56% (58)	2% (1)	26% (12)	20% (9)	-	-	43% (20)	2% (1)	7% (3)
Julio	54% (43)	3% (1)	43% (16)	27% (10)	-	-	11% (4)	-	16% (6)
Promedio	55%	3%	36%	25%	1%	1%	21%	1%	12%
Promedio niños	55%	-	20%	60%	-	-	-	-	20%

Tabla 9.7 Complementos en *acordarse*.

a Porcentaje con respecto al total

b Porcentaje promedio en los adultos con respecto a los casos con complemento

c Otros adultos: cuando, lo que, si. Otros niños: yuxtaposición.

d Estructura argumental causativa que hace explícito el tema con un pronombre.

e Estructura argumental causativa que no hace explícito el tema.

f Porcentaje con respecto al total

	No explícito	Explícito							
		Pron.	FN	Infinitivo	Que	Int. parcial	en []	a INF	Otros
Entender	46% (43)	75% (29)	10% (3)	-	7% (3)	5% (5)	-	-	-
Conocer	1% (1)	61% (63)	28% (33)	-	-	6% (6)	-	-	6% (6)
Pensar	10% (12)	3% (3)	3% (3)	7% (8)	68% (76)	6% (6)	9% (10)	-	4% (5)
Aprender	38% (22)	40% (15)	11% (4)	-	-	-	-	49% (16)	-
Adivinar	41% (5)	42% (2)	-	-	-	58% (6)	-	-	-
Estudiar	8% (1)	33% (1)	67% (2)	-	-	-	-	-	-
Equivocarse	95% (16)	-	-	-	-	-	-	-	100% (1)

Tabla 9.8 Tipos de complemento en los demás verbos.

a Porcentaje con respecto al total

b Porcentaje promedio en los adultos con respecto a los casos con complemento

c Otros: Relativo, *lo + Rel.*, *si, de+FN, con+FN*, yuxtaposición, casos no determinables.

d Porcentaje con respecto al total.

Adultos en:	No explícito	Explícito		
		Frase Nominal	Infinitivo	que
Flor	75% (12)	25% (1)	75% (3)	-
Elia	65% (11)	33% (2)	50% (3)	17% (1)
Julio	79% (15)	50% (2)	25% (1)	25% (1)
Promedio	73%	36%	50%	14%
Promedio Niños	47%	52%	14%	-

Tabla 9.9 Tipos de complemento en *olvidarse*.

a Porcentaje con respecto al total.

b Porcentaje promedio con respecto a los casos con complemento.

Dominio de conocimiento	Verbos que lo expresan
Práctica	<i>Saber, aprender, olvidarse, equivocarse, interesar.</i>
Texto	<i>Saber, acordarse, conocer, entender, aprender, olvidarse, inventar, recordar, estudiar.</i>
Información	<i>Saber, acordarse, conocer, entender aprender, olvidarse, imaginar, equivocarse, recordar, adivinar, reconocer, dudar, confundir, investigar, darse cuenta, tener idea, explicar, descubrir, ubicar.</i>
Proposicional	<i>Saber, creer, acordarse, pensar, entender, olvidarse, imaginar, recordar, suponer, presentir, convencer(se), figurarse, quedar, se me hace, darse cuenta, hacer de cuenta, dar la impresión, haber duda, hacer planes, tener la impresión, explicarse, asegurar, opinar, aclarar, esperar, descubrir.</i>
Intenciones	<i>Acordarse, pensar, olvidarse, recordar, ocurrirse, convencer, decidir, planear, interesar, se me fue.</i>
Atención:	<i>Concentrarse en, pelar, hacer caso, tener razón, poner atención, llamar la atención, hacerse bolas, irse la onda, andar en la luna, irse el avión, hacerse pato.</i>
Con respecto a X	<i>Tener razón, ponerse de acuerdo.</i>
Otros	<i>Saber, entender, olvidarse, creer, pensar, imaginar, interesar, convencer.</i>
Discursivo	<i>Saber, creer, olvidarse, entender, imaginar, inventar, suponer, adivinar, comprender.</i>

Tabla 9.10 Dominios de conocimiento en el habla adulta y verbos que los expresan.

	Práctica	Textual	Información	Proposicional	Intenciones	Discursivo
Adultos	7% (164)	8% (181)	39% (886)	36% (820)	2% (41)	8% (176)
Niños	17% (50)	14% (41)	47% (141)	16% (47)	4% (2)	3% (9)

Tabla 9.11 Frecuencia de dominios de conocimiento en niños y adultos.

Nota: Porcentajes con respecto a estos cinco dominios, sin tomar en cuenta otros usos o casos no determinables.

	Práctica	Textual	Información	Proposicional	Intenciones	Discursivo	Otros
Olvidarse	6% (3)	6% (3)	23% (13)	11% (6)	44% (25)	7% (4)	3% (2)
Saber	9% (115)	10% (127)	48% (582)	17% (204)	-	12% (149)	3% (37)
Creer	-	-	-	91% (336)	-	6% (20)	3% (11)
Acordarse	-	11% (32)	47% (136)	37% (109)	2% (6)	-	3% (7)
Entender	-	2% (1)	28% (25)	27% (27)	-	1% (1)	41% (29)
Pensar	-	-	1% (1)	73% (91)	8% (10)	-	18% (21)
Conocer	-	7% (9)	92% (98)	-	-	-	1% (2)
Aprender	76% (44)	17% (9)	7% (4)	-	-	-	-
Adivinar	-	-	88% (11)	-	-	12% (2)	-
Equivocarse	6% (1)	-	94% (16)	-	-	-	-
Estudiar	8% (1)	-	-	-	-	-	25% (3)
Se me hace	-	-	-	92% (47)	-	-	8% (5)

Tabla 9.12 Dominios de conocimiento en el habla adulta.

		Flor	Elia	Julio
General	Dirigido	0.952	0.939	0.969
	No Dirigido	0.860	0.547	0.628
	Total	0.915	0.902	0.861
Padres	Dirigido	0.862	0.896	0.902
	No Dirigido	0.845	0.490	0.643
	Total	0.858	0.861	0.757
Otros participantes	Dirigido	0.966	0.938	0.966
	No Dirigido	0.860	0.625	0.612
	Total	0.926	0.937	0.893

Tabla 9.13 Correlación en la frecuencia de uso de los dominios de conocimiento de *saber* entre niños y adultos.

ÍNDICE ANEXO

Tablas y gráficos Capítulo 3.....	1
Tablas y gráficos Capítulo 4.....	5
Tablas y gráficos Capítulo 5.....	11
Tablas y gráficos Capítulo 6.....	19
Tablas y gráficos Capítulo 7.....	25
Tablas y gráficos Capítulo 8.....	37
Tablas y gráficos Capítulo 9.....	51

