

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

ALGUNAS EXPRESIONES DE LA TEMPORALIDAD
EN NIÑOS DE 4 A 8 AÑOS

T E S I S A

QUE PRESENTA

GLANDY HORITA GONZALEZ

PARA OPTAR POR EL GRADO DE
LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURA HISPANICAS
(Lingüística Hispánica)



1981

México, D. F.

C O N T E N I D O

0.	Introducción
1.	Planteamientos del Trabajo
2.	Descripción del Material Lingüístico
2.1	Estructuras Sintácticas
2.2	Producción Adverbial
2.3	Correlación entre los Procedimientos de Expresión de la Temporalidad
3	Correlación de Resultados
3.1	Manipulación de Tarjetas
3.2	Correlación entre Desarrollo Cognoscitivo y Desarrollo Lingüístico
	Notas
	Bibliografía

0. INTRODUCCION

La adquisición del lenguaje por el niño ha sido objeto de múltiples estudios, tanto desde una perspectiva puramente lingüística, cuanto desde un marco teórico psicolingüístico y sociolingüístico. Este interés por el proceso de adquisición ha cobrado cada vez mayor impulso debido a los aportes de la Gramática Generativa Transformacional y a las investigaciones que la Psicología Evolutiva ha realizado en torno al desarrollo cognoscitivo del niño. Asimismo, los sociólogos y pedagogos se han interesado en el tema, considerando que el medio social en el cual se desenvuelve el niño, contribuye - también en su desarrollo lingüístico.

0.1 Diversos enfoques al Proceso de Adquisición del lenguaje.

0.1.1 Dentro de los estudios de lingüística teórica, Noam Chomsky, iniciador de la Gramática Generativa Transformacional, establece que el objetivo principal de la teoría lingüística debe ser explicar el conocimiento que un hablante tiene de su lengua.

El estudio de la competencia lingüística, como él llama a este conocimiento, permite caracterizar el sistema lingüístico que constituye la base para que el hablante haga uso real de su lengua. Dicho sistema, sin embargo, no se concibe como un "mero inventario sistemático de unidades" sino como un sistema creativo, como un "sistema de procesos generativos".

Chomsky postula que existen ciertos principios comunes a todas las lenguas, y que, por tanto, toda gramática descriptiva particular debe estar basada en una gramática universal². Esta idea lo lleva a argumentar que el niño que está aprendiendo la lengua, posee un sistema de reglas; es decir, una estructura lingüística innata que le permite acceder al conocimiento de la lengua particular a que se ve expuesto, y afirma que una Gramática Generativa Transformacional constituye el mejor modelo disponible para dar cuenta de la competencia lingüística del hablante-oyente ideal. Esta teoría ha originado gran número de investigaciones que buscan probar las posturas de Chomsky a través del proceso de adquisición de la lengua materna.

Las investigaciones orientadas en este sentido pretenden acercarse al conocimiento que el niño posee de su lengua y las etapas sucesivas por las que atraviesa, para llegar a la competencia lingüística del hablante-oyente ideal planteada por Chomsky³.

0.1.2 El enfoque del proceso de adquisición del lenguaje desarrollado por Jean Piaget, plantea la estrecha relación entre el desarrollo lingüístico y el desarrollo cognoscitivo del niño. El autor considera que la adquisición de la lengua materna se realiza en interrelación con el desarrollo de otros mecanismos cognoscitivos como la asimilación, acomodación, generalización, abstracción, etc.⁴

Piaget se ha acercado al proceso de adquisición del lenguaje sólo como uno de tantos medios para explicar el desarro

llo cognoscitivo del niño; de acuerdo a este interés particular, el autor ha estudiado la comprensión y en algunos casos la producción lingüística del niño sólo para ubicar ciertas nociones como la causalidad, la temporalidad.⁵

Según Piaget, el lenguaje es un instrumento que puede facilitar las etapas del desarrollo cognoscitivo, pero que no basta para producirlas. Esta teoría ha sido el punto de partida de interesantes estudios psicolingüísticos que pretenden explicar el proceso de adquisición en el niño en forma coincidente con la evolución de su madurez cognoscitiva.⁶

Dentro del estudio en torno a la relación entre el pensamiento y el lenguaje, es importante mencionar también la posición de Vygotsky⁷, para quien el lenguaje determina los procesos del pensamiento a través de una doble función: Una función interna que controla y dirige el pensamiento, y una función externa que comunica los resultados del pensamiento. El autor considera que el habla más temprana del niño es esencialmente social y que a medida que avanza en su desarrollo cognoscitivo, va internalizando parte de ese lenguaje en lo que él llama habla egocéntrica, a la cual concibe como una etapa de transición entre la función social y la función interna; esta última aparece en el momento en que el niño ha logrado la integración total de su sistema lingüístico. Así pues, para Vygotsky, el proceso de adquisición de una lengua pasa por tres momentos: 1) la función inicial del lenguaje es servir como medio de comunicación, 2) a partir de esta función comunicativa se origina una forma egocéntrica del

lenguaje, 3) esta forma egocéntrica se internaliza y se convierte en pensamiento⁸.

0.1.3 En el terreno sociolingüístico cabe mencionar a Basil - Bernstein⁹, quien, a través de sus investigaciones sobre Códigos lingüísticos de diferentes clases sociales, ha contribuido al estudio del lenguaje del niño en relación con su entorno social.

Dentro de esta misma perspectiva sociolingüística es importante mencionar los planteamientos de Frédéric François, - quien ha escrito interesantes artículos acerca de la importancia del contexto social en el desenvolvimiento general del niño. Para François la adquisición del lenguaje se lleva a cabo dentro de un marco de desarrollo más amplio que aquél que el desarrollo cognoscitivo proporciona¹⁰.

En el proceso de descentración, dice el autor, el niño - sale de su particular percepción individual para tocar el mundo que le rodea; de esta manera se genera un intercambio de - actividades con el medio, que le permite comprender a otras - personas y comunicarse con ellas. En este sentido, el entorno social, que abarca una serie de situaciones particulares, -- determina una evolución lingüística en el niño que puede romper con un esquema pre establecido del proceso adquisitivo; - por ello, afirma François "sería peligroso hablar de una relación armoniosa entre los procesos generativos de estructuras lingüísticas y el desarrollo cognoscitivo"¹¹.

0.1.4 Los planteamientos teóricos acerca de los universales, - tanto lingüísticos cuanto cognoscitivos, han provocado gran -

interés por la realización de estudios comparativos que permitan conocer los mecanismos que hacen posible la adquisición de diferentes lenguas, y ver en qué medida los procesos resultan coincidentes. Así lo plantea Hermine Sinclair de Zwart en un interesante artículo donde afirma que dichos estudios nos permiten conocer las "estrategias de inducción" delimitadas por los niveles de desarrollo cognoscitivo.

0.1.5 Aunque no se ha resuelto aún el problema de la relación entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognoscitivo general, ni respecto al papel definitorio del entorno social, y a pesar de las diferencias entre las diversas posturas, se ha podido apreciar ciertos puntos de acercamiento entre ellas; lo que podría conducir a pensar en un equilibrio conciliatorio, ya que, cualquiera que sea el camino a seguir, se ha comprobado, a través de los trabajos publicados en uno y otro sentido, que las fronteras no son insalvables. Así, la cercanía entre los planteamientos de Chomsky sobre los "universales lingüísticos" y lo que Piaget apunta sobre los universales cognoscitivos, ha dado lugar a un intento por acercarse a planteamientos más próximos (Théories du Langage)¹⁴ Chomsky, por su parte, afirma que en el manejo de la estructura lingüística innata, participa la capacidad cognoscitiva del hombre, cuyo estudio pertenece a la Psicología;¹⁵ Piaget a su vez, reconoce el importante papel que desempeña el lenguaje en los diferentes estudios sobre el desarrollo cognoscitivo.¹⁶

Ahora bien, por lo que se refiere al enfoque sociolingüístico, efectivamente, la influencia del medio social es innega

ble en el proceso evolutivo del niño; de tal manera que, si consideramos que la principal función del lenguaje es la función comunicativa, no podemos suponer que en el proceso de adquisición de la lengua, el niño se vea libre de la influencia del medio social. Sin embargo, lo que es motivo de polémicas, aún no resueltas, es el hecho de si el medio altera o no la manera como se estructura el sistema lingüístico, a tal grado que pudiera implicar un desarrollo diferente de dicho sistema.

0.2.2 Sin pretender apoyar ninguna teoría en particular, espero que el presente trabajo contribuya de alguna manera, al conocimiento del proceso de adquisición del español, que ha sido poco estudiado; es decir, aunque no presupongo una dirección entre el lenguaje y el desarrollo cognoscitivo, investigo reducidamente ambos aspectos, para ver en qué medida su desarrollo pudiera resultar coincidente; sin embargo, el mayor énfasis de mi análisis se refiere al aspecto lingüístico, por ser éste el campo específico de mi interés.

Este estudio intenta, además, poder servir como fuente de información para posibles estudios comparativos que nos permitan confirmar o refutar la teoría de los universales.

Por último, consciente de que el estudio de la adquisición de la lengua materna representa una importante fuente de información necesaria para la elaboración de materiales pedagógicos, confío en que este trabajo, dentro de sus limitaciones, arroje alguna luz sobre un aspecto de la adquisición de la sintaxis en el niño.

1. Planteamiento del Trabajo.

1.1 La noción de Temporalidad implica una noción de orden, ya que la percepción del tiempo conlleva la idea de sucesión, de transcurso.

En español, como en gran número de lenguas, esta direccionalidad temporal se expresa dentro de un triple contraste mediante las nociones de: Presente, Pasado y Futuro.¹⁷

En la expresión lingüística, se puede apreciar este ordenamiento entre las relaciones temporales, por medio de las cuales se establece una vinculación de hechos sucesivos o coexistentes que implica nociones de anterioridad-posterioridad y simultaneidad, respectivamente.

Aunque la expresión lingüística de la temporalidad en español corresponde al verbo y a algunos adverbios y nexos oracionales, dada la amplitud del tema, me he limitado en este trabajo, solamente al análisis de algunos adverbios temporales en cuanto a su función y la relación que expresan. En este sentido, ratreando el uso de la subordinación a partir de la yuxtaposición, intento ver en qué medida se interrelaciona el uso de las marcas temporales con la adquisición de los esquemas sintácticos.

Por ello, he orientado este trabajo en tres sentidos:

a) Estudio del uso de la yuxtaposición, la coordinación y la subordinación como recursos sintácticos para expresar la relación de: anterioridad-posterioridad y simultaneidad.

b) Estudio de algunos adverbios temporales que expresan las nociones de anterioridad, posterioridad y simultaneidad.

c) Incidencia de uso de los adverbios temporales estudiados dentro de construcción Yuxtapuesta, Coordinada y Subordinada.

1.2 Metodología

El trabajo se ha proyectado como un estudio descriptivo de producción lingüística, para su ejecución, se eligió un grupo de informantes integrado por 25 niños entre cuatro y ocho años, diez meses, todos originarios del Distrito Federal y pertenecientes a un nivel socio económico medio alto.

Con el fin de obtener una muestra equitativa, se eligieron 5 niños de cada edad, procurando obtener también un número igual de hombres y de mujeres.

El material se recabó mediante grabaciones de 30 minutos de conversación dirigida, en la cual se pedía al niño que hablara sobre sus actividades en la escuela, en su casa, o acerca de sus diversiones y juegos, motivando siempre un lenguaje narrativo, por ejemplo:

__ Cuéntame qué es lo que haces en un día, desde que te levantas.

__ Y los domingos, ¿Haces lo mismo?

__ Cuéntame acerca de algún paseo.

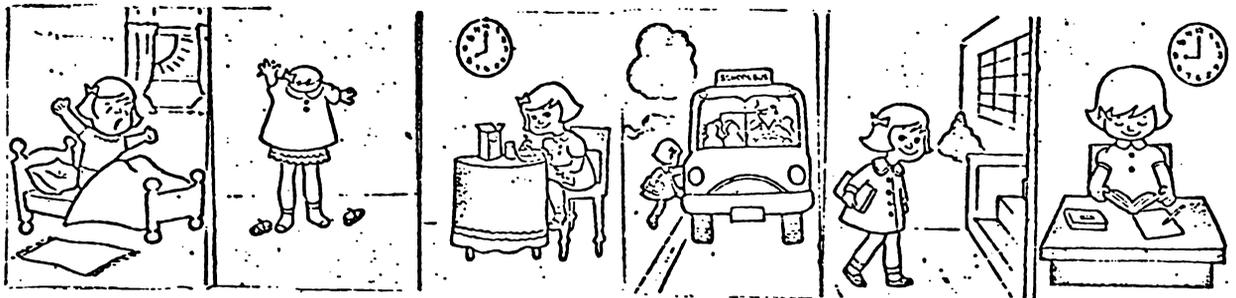
__ Platícame una película o un cuento.

El énfasis del análisis se centra en las estructuras y adverbios que se dieron de manera sistemática en todos los niños, aunque también se atiende a las expresiones temporales de ocurrencia esporádica.

Considerando que en el material lingüístico se tomó en -

cuenta no sólo el papel relacionante de los adverbios y locuciones temporales, sino también su función modificadora del verbo, el análisis se llevó a cabo tanto en oración simple -- cuanto en construcción compleja (subordinación).

1.3 Paralelamente a la recolección del material lingüístico, realicé con los niños un ejercicio de manipulación de tarjetas, que consistía en lo siguiente: Se le presentaba al niño una serie de seis tarjetas desordenadas que ilustraban una secuencia de acciones, y a las cuales debía dar un orden, observando con atención cada una de ellas antes de empezar.



La primera parte de la prueba consistía en ubicar la noción de secuencia mediante el ordenamiento de la serie; si el niño lograba organizar las tarjetas correctamente, se pasaba a la segunda parte del ejercicio, en la cual se alteraba el orden de dos tarjetas intermedias dentro de la serie, y se preguntaba: ¿Está bien así? con el fin de ubicar el grado de discriminación de anterioridad-posterioridad dentro de una noción de sucesión.

El objetivo de esta prueba era, no sólo motivar la realización de expresiones temporales, sino, especialmente, obser-

var las posibles correlaciones entre el desarrollo cognoscitivo, según se evidenciaba en la manipulación de las tarjetas, y el desarrollo lingüístico, según lo mostraban los enunciados infantiles.

2. Descripción del Material Lingüístico.

2.1 Estructuras Sintácticas.

2.1.1 Mucho se ha cuestionado el hecho de que si la yuxtaposición de dos palabras en el lenguaje infantil implica una relación sintáctica.

Es decir, si se puede hacer una interpretación de sentido de las emisiones infantiles en ausencia, de marcas formales. Esta manera de acercarse al análisis del lenguaje infantil, sostenida, entre otros, por L. Bloom¹⁸ ha sido adoptada en este trabajo, pues en lo que respecta a las relaciones temporales, el uso de la parataxis dentro del proceso de adquisición de la lengua, parece indicar que dichas expresiones conllevan una intención relacionante.¹⁹ Puede considerarse que -- existe esta intención relacionante, por el hecho de que entre las oraciones yuxtapuestas se mantiene siempre el orden de mención. Por orden de mención entenderemos la presentación de los enunciados en el mismo orden que han sucedido los acontecimientos relatados, de donde la noción de temporalidad se deriva del orden de presentación.

En el análisis de los materiales pudo observarse que los niños más pequeños (de 4 a 5 años) usan la yuxtaposición como primer recurso sintáctico para referirse a la sucesión entre dos acciones.

Ej.

Sofía (4) Primero prepara la comida/ te subes al coche/ ya arranca/ llegas/ luego un ratito juegas/ luego tu mamá te dice si ya estás.

Citlali (4,11) Me pusieron mi vestido/ después arreglaron la casa/ después pusieron flores/ después sirvieron la comida.

Gely (5,3) Le enseñó la tarea a la Miss/ me califica/ lee mos en cartones.

Sin embargo, como puede advertirse, en los ejemplos anteriores, no se trata sólo de una yuxtaposición pura de oraciones del tipo: "llegué, ví, vencí"; sino que en un 99% de los casos la idea de sucesión aparece marcada mediante el uso, a veces reiterado, de adverbios temporales; es decir, se utiliza una yuxtaposición marcada.

Esta yuxtaposición con marca temporal, sin llegar a desaparecer, tiende a disminuir a medida que el niño empieza a hacer uso de otros medios sintácticos como la coordinación, y el uso de adverbios.

2.1.2 El uso de la coordinación en el lenguaje infantil representa el primer recurso sintáctico que le permite al niño integrar de manera explícita sus enunciados a través del uso de -- conjunciones. Concretamente, en cuanto a la temporalidad se refiere, la presencia de la conjunción copulativa en los enunciados infantiles implica una nueva posibilidad comunicativa para el niño, recurso que se añade a la expresión implícita por el mantenimiento del orden de mención.

En el análisis del material, pudo observarse que la coordinación se usa en tres tipos de estructuras: a) inicialmente aparece como marca de simple secuencia, es decir como introc tora de cada uno de los enunciados que el niño integra en una secuencia: Coordinación serial (a y b, y c, y d, y n)

Ej.

Mauricio (4) Había una vez una niña que se llamaba Caperucita y su mamá le dijo que vaya con su abuelita porque estaba enferma y dijo su mamá que los cazadores dijeron que había un lobo y Caperucita se encontró con el lobo.

b) Puede darse también como cierre de una serie de acciones yuxtapuestas: Coordinación terminal (a/ b/ c/ y n)

Ej.

Sofía (4) Primero se está levantando/ luego desayuna/ viene el camión/ se sube/ luego llega a la escuela/ entra y más al ratito empieza a trabajar.

Gely (5,3) Me baño/ luego me visto/ me peinan/ preparo mi bolsa y luego me voy a la escuela.

c) En expresiones bimembres aisladas.

Ej.

Cecilia (4,6) Mamá primero trabajó y luego fue de paseo.

Estos tres usos son los más frecuentes en los niños más pequeños, de 4 a 5 años; posteriormente, el niño hace uso de la coordinación con marcas temporales, de manera reiterada dentro de una serie.

Ej.

Karla (5,6) Marcelino abre una ventana porque ve a Dios muerto y luego abre y luego le dice que trae cara de hambre y luego revive Dios.

Luis (6) Primero comenzaron que Robin Hood traía algo que se clavaba las flechas *y le daban dinero y luego un señor lla

* esta y tiene carácter descriptivo, no de secuencia.

mó a la policía y luego lo fueron a encerrar.

Aunque tanto la yuxtaposición cuanto la coordinación coe
xisten en el lenguaje del niño desde una edad muy temprana, el
uso de la yuxtaposición en construcción serial, es mayor hasta
los cinco años y medio; ya que la coordinación aparece más fre
cuentemente en construcción bimembre o en posición terminal de
serie.

Cuadro 1. Frecuencia Absoluta y Porcentual en el Uso de
la Yuxtaposición y Coordinación en las
Construcciones Seriales y Bimembres

Grupos de Edades	Edades Compren didas	Yuxtaposición		Coordinación		Yuxtaposición		Coordinación	
		S	%	S	%	B	%	B*	%
I	4-5,4	21	75	7	25	4	14	25	86
II	5,5-6,4	17	45	21	55	2	80	26	92
III	6,5-7,4	6	36	11	64	0	0	12	100
IV	7,5-8,5	7	35	13	65	2	20	8	80
V	8,5-8,10	4	34	8	66	0	0	8	100

(*) Incluye la Coordinación terminal.

(S) Serial

(B) Bimembre

De tal manera que, las primeras relaciones de anteriori
dad-posterioridad son expresadas por el niño de una manera im
plícita en el orden de mención de los hechos, mediante construc
ciones yuxtapuestas y oraciones coordinadas copulativas, las
cuales se adicionan de marcas adverbiales, siempre manteniendo
el orden de mención.²¹

2.1.3

Finalmente, los enunciados en construcciones subordinan
tes no aparecen sino hasta después de los 6 años, excepción he
cha de las expresiones de simultaneidad que se dan desde los

tres y medio a cuatro años.

Ej.

Rubén (6,6) Le dijo antes de que se fuera que tuviera cuidado con el lobo.

Manolo (7,5) Se lavan las manos antes de comer.

Claudia (8) No se puede caer después de que lo curan.

El uso de la subordinación, como recurso sintáctico en las relaciones de anterioridad y posterioridad indica pues, que el niño, a esta edad, maneja de manera más definida la relación temporal entre dos acciones.

A pesar de que la subordinación representa para el niño, un recurso sintáctico que le permite alterar el orden de mención, éste se conservó en casi todos los informantes, sólo hubo 3 casos en los cuales se invirtió el orden, que notablemente corresponden a niños mayores de siete años y medio.

Ej.

Juan Carlos (7,7) Se fue a esconder, ¡ah! pero antes de que la dejaran, cerraron unas puertas grandísimas.

Claudia (8) No se puede caer, después de que lo curan.

Hugo (7,9) No le pueden contar el cuento después de que ya está dormida.

En resumen, puede decirse que, en el estudio de la adquisición del lenguaje, las estructuras sintácticas usadas por el niño, adquieren particular importancia, en la medida en que constituyen recursos expresivos que permiten delimitar las diferentes etapas de adquisición lingüística, como se aprecia en el cuadro 2.

Cuadro 2. Datos numéricos en el uso de las Estructuras sintácticas.

	YUXTAPOSICION		COORDINACION			SUBORDINACION		
	Serial	Bím.	Serial	Bím.	Ter.	Ant.	Post.	Sim.
Sofía (4)	4	∅	∅	2	3	∅	∅	1
Mauricio (4)	2	1	2	1	3	∅	1*	3
Erika (4,3)	3	∅	∅	1	1	∅	1*	1
Cecilia (4,6)	3	∅	1	2	3	∅	∅	2
Citlali (4,11)	2	1	1	1	2	∅	1*	2
Gely (5)	5	2	1	1	2	∅	∅	∅
Gabriel (5,4)	2	∅	2	2	1	∅	∅	2
Rodrigo (5,5)	5	1	2	3	2	∅	∅	5
Karla (5,6)	2	1	5	2	2	∅	∅	3
L. Elena (5,9)	4	∅	3	2	4	∅	∅	3
Becky (6)	2	∅	3	2	1	∅	∅	2
Julieta (6)	2	∅	4	3	1	1	1	3
M. Esther (6,4)	2	∅	4	2	2	∅	∅	2
Luis (6,6)	1	∅	3	2	1	∅	∅	3
Rubén (6,6)	1	∅	2	3	1	1	1	3
Ricardo (7)	2	∅	3	2	2	∅	1	2
Mónica (7,3)	2	∅	3	2	1	∅	1	3
Manolo (7,5)	2	∅	4	3	3	1	2	2
Juan C. (7,7)	1	∅	2	1	1	1	2	1
Hugo (7,9)	1	1	1	2	1	∅	1	1
Claudia (8)	2	1	2	1	2	1	1	2
Alex (8,3)	1	∅	4	1	1	2	2	3
Ari (8,6)	1	∅	3	2	1	3	2	2
Moni (8,8)	2	∅	3	1	1	∅	1	2
Mario (8,10)	1	∅	2	2	1	2	1	2

* Se refiere a expresiones aisladas, propiciadas más por - un modelo lingüístico que por un mecanismo sintáctico así milado, en cuanto que se dió precisamente en los tres niños que usaron el adverbio después como única marca temporal de posterioridad. (cf. infra p. 25).

Así, la incidencia de uso de estos tres mecanismos sintácticos, parece indicar que el niño maneja inicialmente una incipiente noción de sucesión (yuxtaposición); posteriormente, las acciones se perciben poco a poco dentro de una noción relacionante cada vez más clara (coordinación), hasta llegar a integrar una relación temporal definida (subordinación).

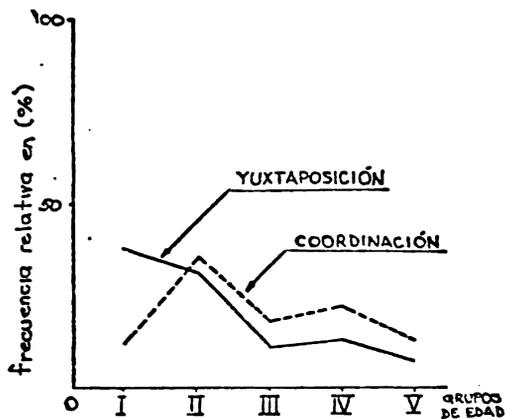


Fig. 1 Frecuencia en el uso de la Yuxtaposición y Coordinación en las Construcciones Seriales.

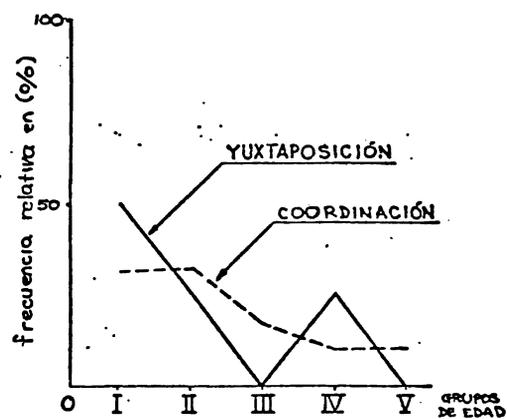


Fig. 2 Frecuencia en el uso de la Yuxtaposición y Coordinación en las Construcciones Bimembres.

2.2 Producción Adverbial.

En el proceso de adquisición de la lengua, el niño usa tanto adverbios nominales (ahorita, mañana, ayer, etc.), cuanto adverbios relacionantes (luego, después, cuando, etc.). Sin embargo, dado el enfoque del análisis, se han seleccionado para este trabajo, sólo los adverbios de carácter relacionante.

2.2.1 Anterioridad.

2.2.1.1 Primero. La expresión infantil de la anterioridad se presenta, en los niños más pequeños (de 4 a 5 años) mediante el uso de la palabra primero, cuya característica principal es su correlación con otro adverbio de posterioridad, ya que, a esta edad el niño, más que la anterioridad, expresa el inicio de una secuencia.

Ej.

Sofía (4) Primero estoy jugando/ luego ya llegan mis amiguitos/ entramos al salón/ trabajamos/ hacemos un dibujo.

Erika (4,3) Nos atrapan primero a las mujeres/ después atrapan a la Yayis/ después a Sayún.

Gely (5) Primero hubo piñata/ luego subimos al pastel/ luego nos dieron bolsitas.

La aparición de esta marca temporal dentro de construcciones en las que el niño se refiere de manera sucesiva a varias acciones (primero a, luego b, luego c, luego n), ha sido considerada en el análisis como uso serial, para diferenciarlo de aquél que se da dentro de construcciones bimembres: uso bímembre (primero a, luego b).

Gely (5) él primero me pegó/ luego yo le pegué.

La incidencia de uso de esta marca temporal tanto en serie como en construcción bimembre, aumenta a medida que el niño avanza en su desarrollo lingüístico; sin embargo, la proporción es siempre mayor para el uso serial.

Además de este uso correlativo, el adverbio primero aparece también con un uso no correlativo, con que expresa de una manera más definida la idea de anterioridad.

Ej.

Luz Elena (5,9) Ganó el que llegó primero.

Rodrigo (5,5) El que se formaba primero, pasaba primero.

Rubén (6,6) Como es muy chiquito aquí primero vamos a ver si se puede.

Si bien esta forma adverbial puede aparecer esporádicamente en los niños de cuatro a cinco años, su uso se hace más frecuente hasta después de esa edad. (ver cuadro 3)

2.2.1.2

Antes. Otra expresión temporal del lenguaje infantil, para marcar la anterioridad, es el adverbio antes, cuyo uso puede darse tanto como modificador adverbial.

Rubén (6,6) Hay una casa grandota en la que antes vivía mi papá

o, en cuanto núcleo de frases conjuntivas, como modificador de oración subordinada.

Ari (8,6) El bateador tiene que pasar primera base y segunda base antes de que le hagan un out.

El uso de este adverbio como modificador, aunque esporádico en niños de 5,6 a 6 años, coexiste con el uso de primero no correlativo. Después de los seis años y medio, el niño pa-

Cuadro 3. Datos numéricos en el uso de Primero Correlativo y no Correlativo.

	Correlativo	Serial	Bimembre	No Correlativo
Sofía (4)	4	4	∅	∅
Mauricio (4)	3	2	1	1
Erika (4,3)	1	1	∅	∅
Cecilia (4,6)	1	∅	1	∅
Citlali (4,11)	1	1	∅	∅
Gely (5)	2	1	1	∅
Gabriel (5,4)	1	∅	1	∅
Rodrigo (5,5)	3	2	1	2
Karla (5,6)	3	2	1	∅
L. Elena (5,9)	3	2	1	1
Becky (6)	4	4	∅	∅
Julieta (6)	4	4	∅	2
M. Esther (6,4)	2	2	∅	∅
Luis (6,5)	2	2	∅	∅
Rubén (6,6)	2	∅	2	2
Ricardo (7)	3	3	∅	∅
Mónica (7,3)	8	5	3	2
Manolo (7,5)	4	4	∅	∅
Juan C. (7,7)	2	1	1	∅
Hugo (7,9)	3	2	1	∅
Claudia (8)	4	4	∅	1
Alex (8,6)	3	2	1	2
Ari (8,6)	4	2	2	∅
Mario (8,10)	2	2	∅	∅

rece preferir el uso de antes en contextos no correlativos.

Ej.

Luz Elena (5,9) Se la entregué, pero antes yo la perseguí a la que se la iba a entregar.

Ma.Esther (6,4) La señora antes fue por la comida.

Ari (8,6) Los que antes estaban en esos puestos se vinieron a batear.

La frecuencia de uso de esta expresión temporal aumenta notablemente después de los 6 años de edad, en que empiezan a aparecer las primeras expresiones de anterioridad en locuciones subordinantes (antes de, antes que, antes de que).

Rubén (6,6) Le dijo antes de que se fuera, que tuviera cuidado con el lobo.

Juan Carlos (7,7) Le cuentan el cuento antes que se duerma.

Alex (8,3) Se lavan las manos antes de que coman.

Ari (8,6) Atrapan al quarter back antes de que eche la pelota.

Por último, no está de más reiterar que el orden de la oración subordinada es predominantemente posterior, de acuerdo con el orden de mención, excepto en los casos ya mencionados (cf. supra p. 15)

Como puede apreciarse, en el proceso de adquisición de lengua, la noción de anterioridad en los niños más pequeños (4-5) no está definida lingüísticamente, lo que el niño expresa es un hecho inicial en una serie donde parece sentirse como necesaria la correlación;²² a medida que el niño avanza en su desarro -

llo lingüístico, la diferencia entre un hecho anterior y otro posterior es más clara, como se observa en el uso bímembre de la palabra primero y, posteriormente, en el uso no correlativo de este adverbio que desde los cinco años y medio parece coexistir con el adverbio antes.

Lo que me parece relevante señalar en este análisis, es el hecho de que cuatro de los seis niños que usaron primero no correlativo, usaron también el adverbio antes; a su vez, ocho de los diez niños que usaron esta marca temporal, registraron cuando menos un caso de antes en locución subordinante (ver cuadro 4). Es decir que podría pensarse que el uso adverbial de antes en función no subordinante favorece o antecede su uso como subordinante; y que el uso adverbial de antes, de valor temporal más definido, presupone el uso de primero como marca más claramente de inicio.

Cuadro 4. Uso de Primero no Correlativo y Antes

	Prim. no Corr.	Antes (Adv.)	Antes (Nexo)
Mauricio (4)	+	-	-
Rodrigo (5,5)	+	-	-
Ma. Esther (6,4)	-	+	-
L. Elena (5,9)	+	+	-
Rubén (6,6)	+	+	+
Juan C. (7,7)	+	+	+
Julieta (6)	+	+	+
Manolo (7,5)	-	+	+
Claudia (8)	-	+	+
Ari (8,6)	-	+	+
Alex (8,3)	-	+	+
Mario (8,10)	-	+	+

Posterioridad.

En cuanto a los adverbios que se refieren a la relación de posterioridad, aparecieron dos marcas temporales de uso -- más común en el lenguaje del niño: luego y después, que también se presentan en locuciones subordinantes (después de, - después que, después de que, luego que), y otras expresiones de uso esporádico como: más al ratito, al último.

Aunque sin un sentido propiamente temporal, en algunos casos aparece también la palabra entonces como marca de secuencia dentro de una serie.

El adverbio luego parece ser la marca de posterioridad más generalizada en el habla infantil, ya que su uso apareció en el 84% de los informantes.

En cuanto a la incidencia de uso, el niño entre los 4 y 5 años y medio, usó siempre el adverbio luego tanto en construcción serial.

Ej.

Sofía (4) Primero se baña/ luego se lava los dientes/ - luego se duerme.

Gely (5) Primero hubo piñata/ luego subimos al pastel/ luego nos dieron bolsitas/ jugamos al burro/ luego nos fuimos.

Cuanto en construcción bimembre:

Ej.

Cecilia (4,6) Mamá primero trabajó, y luego fue de paseo.

Rodrigo (5,5) Primero trabajamos, luego empezamos a can

tar.

Sofía (4) No; Primero se pone la pijama/ luego se duer--
me.

Después de los cinco años y medio, este adverbio adquiere un uso particular, al parecer, debido a la aparición del adverbio después, ya que en el mayor número de casos, el niño -
prefiere el adverbio luego en construcción serial, mientras -
que las construcciones bimembres aparecen casi siempre con --
después.

Ej.

Karla (5,6).

Serial: Primero estaba jugando con su bici/ luego pasó y
se cayó/ luego se fue con su mamá/ luego le ponen un curita.

Bimembre: Primero fuimos al parque y después fuimos al -
cine.

Rubén (6,6).

Serial: Trabajo un ratito/ luego nos vamos al recreo/ --
luego regresamos/ y ya vienen por mí.

Bimembre: Primero vienen los de los tambores y después -
los de la bandera.

Este uso de los adverbios de posterioridad, diferenciado por el contexto, apareció en el 76% de los niños que usaron -
ambas marcas temporales.

En cuanto al uso de después, este adverbio puede darse -
en niños muy pequeños, pero como única referencia temporal de
posterioridad; es decir que usan después en lugar de luego.

Ej.

Citlali (4,11) Yo solita me levantaba y vi el sol, me --

cambiaba/ me ponía mis zapatitos/ después estudiábamos.

Erika (4,3) Nos atraparon primero a las mujeres/ después a la Yayis/ después atraparon a Sayún.

Mientras que en los niños de 5,6 en adelante, esta expresión adverbial se da en forma paralela al uso de luego, ya que 13 de los 17 niños entre los 5,6 y 8,10 años usaron ambos adverbios, como puede apreciarse en el cuadro 5.

Cuadro 5. Proporción en el uso de los Adverbios de Posterioridad

	Luego	Después
Karla (5,6)	+	+
L. Elena (5,9)	+	+
Becky (6)	+	-
Julieta (6)	+	+
Ma. Esther (6,4)	+	+
Luis (6,5)	+	-
Rubén (6,6)	+	+
Ricardo (7)	+	-
Mónica (,3)	+	+
Manolo (,5)	+	+
Juan Carlos (7,7)	+	+
Hugo (7,9)	+	+
Claudia (8)	+	+
Alex (8,3)	+	+
Ari (8,6)	+	+
Moni (8,8)	+	+
Mario (9)	+	+

La expresión de posterioridad por medio de nexos subordinantes aparece en una etapa semejante a la de la subordinación que expresa la anterioridad, hacia los 6 años de edad.

Ej.

Julieta (6) Después de comer el pastel/agarras tu bomboncito.

Hugo (7,9) El papá no le puede contar el cuento después de que ya está dormida.

Es notable que el orden de las oraciones subordinadas introducidas por después de que, respecto a la principal, es

predominantemente anterior: (90% de los casos), lo cual resulta acorde con el mantenimiento del principio del orden de mención.

Ej.

Julieta (6) Después de comer el pastel, agarras tu bomboncito.

Ricardo (7) Luego que se los dieron, empezamos a jugar.

Monica (7,3) Después que le pegó se fue.

Alex (8,3) Después de que las dices, cuentas con el pie.

Por otra parte, aunque el adverbio de uso más común en construcción subordinante es después, se dio un caso de subordinación con luego.

Ricki (7) Primero les dan los lugares al equipo, luego que se los dieron empezamos a jugar.

2.2.2.3 Finalmente, el adverbio entonces, que en el lenguaje infantil parece adquirir varios sentidos según el contexto, apareció en algunos casos como marca de secuencia, dentro de la cual se refiere a una sucesión inmediata.

Ej.

Julieta (6) Tienes por ejemplo lemon, orange, banana y mango, y ya le pusiste a todos sus frijolitos/ entonces levantas la mano/ entonces la maestra te da tu dulce.

Ma.Esther (6,4)Se vistió de viejita/ entonces le dio la manzana/ y entonces se la comió/ y entonces se desmayó.

Dicho sentido de sucesión inmediata es explicable debido a que se da precisamente en aquellos niños que usan más frecuentemente y de una manera más diferenciada las marcas temporales de posterioridad; es decir, en niños mayores de cinco --

años y medio; mientras que en los niños más pequeños, aparece con significados, más diversos²³.

Otras expresiones de la posterioridad, que aparecieron esporádicamente, algunas veces en un solo niño o únicamente en un enunciado, se han considerado en el análisis, debido a que confirman las características funcionales y de significado de las marcas temporales más frecuentes; por ejemplo, el uso de primero que dentro de construcciones seriales, se da de manera correlativa con luego o después, enfatiza aún más la idea de inicio cuando el niño usa, al final de la serie, la expresión y ya, al último o por último que indican término. Ej.

Luz Elena (5,9) Primero me levanto/ después mi mamá me da mi ropa/ yo me visto/ después me pongo mis zapatos/ y al último me da mi lunch.

Rubén (6,6) Trabajo un ratito, luego nos vamos al recreo luego regresamos y ya vienen por mi.

En resumen, podría decirse que en la expresión adverbial de posterioridad, corresponde a luego un uso más bien con sentido de sucesión, en tanto que el adverbio después presenta un valor de posterioridad más definido. El uso simultáneo de ambas formas se presenta sólo en una etapa posterior, que es la de mayor desarrollo.

Este hecho parece sugerir, pues, que la aparición de nuevas marcas temporales conlleva una diferenciación funcional entre ellas; de tal manera que los diferentes usos de las marcas temporales, a través de las construcciones serial y bitem

bre, parece permitir al niño acceder a estructuras sintácticas más complejas, en la medida en que es precisamente el adverbio después, de uso más común en las locuciones subordinantes, el que se elige para los enunciados bimembres; de donde podría pensarse que estas expresiones preceden al uso de la subordinación, en la cual la relación bimembre adquiere un sentido unitario.

2.2.3 Simultaneidad.

A pesar de que los adverbios temporales que expresan simultaneidad son a la vez nexos subordinantes (cuando, mientras), aparecen desde una edad muy temprana en el niño (entre los tres y medio y cuatro años). Si bien el nexo de simultaneidad más común en el lenguaje infantil es el adverbio cuando, el niño usa también, aunque esporádicamente, otras expresiones temporales con significado de coexistencia; por ejemplo, mientras, a la hora que, al, ya que.

En cuanto a la noción de simultaneidad, ésta puede ser expresada en dos sentidos:

a) Coexistencia de dos acciones de igual duración (coincidencia temporal).

b) Coexistencia de una acción breve en el curso de otra mayor (incidencia temporal).

2.2.3.1 Aunque el significado del nexo cuando es generalmente temporal, puede aparecer, sin embargo, dentro de ciertos contextos con un sentido diferente. Así, en algunos enunciados infantiles, este nexo adquiere, algunas veces, un sentido de condicionalidad:



Ej.

Cecilia (4,6) El arco iris sale cuando llueve.

Karla (5,6) Cuando no se quiere mover ese niño, dice no.

Ari (8,6) Cuando no lo detienen, avienta la pelota.

En cuanto al uso temporal, aunque generalmente se refiere a dos hechos coexistentes, puede significar también una anterioridad inmediata, por lo que el material quedó clasificado en tres grupos según las diferentes expresiones de simultaneidad.

1) Simultaneidad Relativa.

2) Simultaneidad Incidental

3) Simultaneidad Total.

El primer caso, se refiere a una anterioridad inmediata - en la cual el lapso entre la acción anterior y la posterior es tan breve, que las dos acciones se llegan a sentir como coexistentes.

Rodrigo (5,4) Cuando lo vieron se sorprendieron.

Luis (6,5) Cuando ya tocan la campana, nos formamos.

M.Esther (6,4) Me gusta los encantados (el juego) porque luego cuando se caen nos reimos.

Debido a que se respeta el orden de mención, la oración subordinada aparece antes de la principal en casi todos los niños (95%) sin embargo, hubo dos casos en los cuales se alteró este orden.

Ej.

Luz Elena (5,9) Se deben lavar las manos, cuando salen del baño.

Ari (8,6) Trata de batear la pelota cuando se la avienta el pitcher.

Simultaneidad incidental es aquella en la que se da una acción breve dentro del curso de otra acción mayor, con la cual coexiste momentáneamente.

Karla (5,6) Cuando es de mañana, desayunamos.

Juan Carlos (7,7) Cuando se va el muchacho, que se cae en un lago.

En estos casos, la oración subordinada corresponde a la acción de mayor duración, y la oración principal, aparece como incidental; de tal manera que, como el orden de mención predomina la construcción más común es: Oración Subordinada + Oración Principal (80%). Sin embargo, también aquí aparecieron dos casos, en los cuales el orden se invirtió: O.Principal + O.Subordinada.

Esther (6,4) La zorra lo agarró cuando iba a la escuela.

Rubén (6,6) Fui a Acapulco cuando era chiquito.

Finalmente, se ha considerado como simultaneidad total aquellos casos en que las dos acciones coexistentes son de duración comparable.

Ej.

Karla (5,6) Cuando ellos están en deportes, yo voy a canto

Esther (6,4) Cuando te ves en esos espejos, te ves chiquita y luego te ves gradota.

Ari (8,6) Cuando se reúnen, se dicen qué van a hacer.

Aunque en este tipo de simultaneidad, el cambio de la oración subordinada no implica ningún cambio de sentido, caso to-

dos los niños prefieren también el orden: Subordinada + Principal, ya que, de 9 casos registrados, sólo en dos apareció el orden inverso.

Ej.

Luz Elena (5,9) Era la misma canción que cantábamos cuando saludábamos a la bandera.

Rubén (6,6) Hay una casa grandota en la que antes vivía mi papá cuando era chiquito.

Debido a que fueron muy escasos los enunciados de este tipo, y más aún, muy pocos los casos en que se invirtió el orden, no se puede afirmar la existencia de un mecanismo particular que permitiera al niño realizar este cambio. Sin embargo, podría pensarse que, el niño elige mencionar la oración principal en primer término porque la relación en el orden anterior así lo pide, y entonces da prioridad a una de las dos ²⁴informaciones.

Cuadro 6. Incidencia de uso y posición sintáctica del nexo cuando.

	Simultaneidad Relativa	Simultaneidad Incidental	Simultaneidad Total
Sub. + Pral.	38	11	7
Pral. + Sub.	2	2	2

(Sub.) Subordinada (Pral.) Principal.

En cuanto a la incidencia de estos usos, el mayor número de casos correspondió a la simultaneidad relativa; es decir, es más común el uso del nexo cuando para expresar una anterioridad inmediata, que la coexistencia, ya que se registraron

40 casos de anterioridad inmediata, 13 casos de simultaneidad incidental y sólo 9 de simultaneidad total.

Respecto a la frecuencia por edad, podría decirse que, - los niños expresan la simultaneidad desde una edad muy temprana, sin embargo, antes de los cinco años y medio, las expresiones de simultaneidad se usan dentro de enunciados que indican anterioridad inmediata o coexistencia incidental, ya que no se registró ningún caso de simultaneidad total, antes de esa edad.

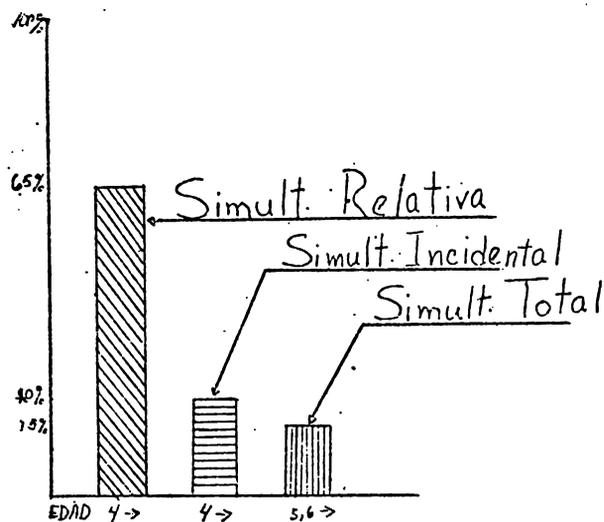


Fig 3. Frecuencia en el uso del nexo cuando como expresión de Simultaneidad

Por otra parte, cabe hacer notar que el uso de cuando no sólo es importante como referencia temporal en el lenguaje del niño, sino que su uso, en contraste con otras marcas temporales, dentro de contextos más amplios, parece reflejar -- ciertas estrategias de construcción sintáctica que delimitan, de alguna manera, diferentes etapas en el proceso adquisitivo de la lengua materna. Es decir que, en los niños más pequeños (de cuatro a cinco años y medio) el uso de este nexo se dio - en construcciones bimembres aisladas:

Ej.

Cecilia (4,6) Cuando acabes, dices ¡lotería!

Gabriel (5,4) Cuando fuimos a Cozumel, había un alacran
cito.

En tanto que, después de esa edad, cuando la expresión serial plurimembre empieza a organizarse en subgrupos, y la secuencia aparece marcada por coordinaciones y el uso reiterado de adverbios, el nexa cuando aparece dentro de una sucesión de acciones, marcando entre ellas las que son simultáneas, de manera contrastiva, con las otras marcas temporales.²⁵

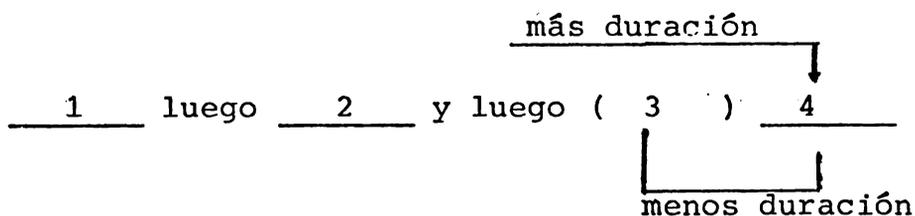
Ej.

Rodrigo (5,6) Te pones en una posición muy difícil/ luego go (cuando tocan un silbato) sales corriendo/ y el primero que gane le dan una medalla.

Luis (6,5) Entramos a la escuela/¹ luego nos ²ponen a trabajar/ y luego (cuando tocan la campana)³ salimos a recreo/ y luego (cuando tocan otra vez)⁴ nos formamos.

Podría pensarse, pues, que el niño percibe dos duraciones diferentes; de tal manera que, el lapso entre llegar a la escuela y ponerse a trabajar es mayor que el que hay entre tocar la campana y salir al recreo; diferencia que expresa a través del uso simultáneo de los dos adverbios.²⁶

Si se esquematizara el ejemplo, podría explicarse así:



De tal manera que la secuencia sería:

acción 1 + acción 2 + acción 4; entre las cuales se concibe una misma duración, mientras que la acción 3 se relaciona directamente con la acción 4 dentro de una percepción temporal más breve.

Aunque los otros nexos de simultaneidad se dieron como usos aislados, es importante hacer notar que los resultados del análisis de este material esporádico, coincide con el uso de cuando; es decir que el sentido de simultaneidad incidental fue más frecuente en los niños más pequeños, mientras que en los niños mayores es más común la expresión de simultaneidad total.

Ej.

Mauricio (4) Ella estuvo allí mientras la tía Dete estaba en Frankfurt

Rodrigo (5) La primera vez que le pegué, se rompió.

Ari (8) Ya que llego a la escuela me empezó a aburrir.

Mario (8,10) A la hora que se la dio, se le cayó.

Citlali (4,11) Al llegar le dieron su premio a la nena.

2.3 Correlación entre los procedimientos de expresión de la temporalidad.

La expresión temporal en el lenguaje infantil, relativa a las nociones de anterioridad, posterioridad y simultaneidad, se lleva a cabo mediante dos procedimientos lingüísticos básicos: a) un mecanismo sintáctico, mediante el cual se establecen las relaciones temporales mencionadas, y b) un mecanismo léxico a través del cual se expresa la temporalidad de manera explícita. Cabría, pues, preguntarse si existe alguna correlación entre el desarrollo de ambos tipos de procedimientos, el sintáctico y el lexical.

Para ello, retomando parte de la información ya presentada, recordemos que, a partir de los cuatro años, el niño recurre tanto al uso de la yuxtaposición cuanto al de la coordinación. Asimismo, a esta edad se documenta un uso incipiente de los primeros adverbios temporales, que se estructuran de manera correlativa: primero....luego, o primero.....después.

Sin embargo, ni la frecuencia de uso de la yuxtaposición y la coordinación, ni la frecuencia con que los adverbios temporales coinciden en estructuras yuxtapuestas o construcciones coordinadas, resultan iguales en todos los niños; pues, por una parte, en los niños de cuatro a cinco años y medio, el uso de la yuxtaposición es superior al de la coordinación en construcción serial; por otra, la yuxtaposición se presenta normalmente con adverbios temporales, en tanto que en la coordinación ocurre una triple posibilidad de uso.

1) La coordinación serial, que en una etapa muy temprana -

del desarrollo infantil, aparece, normalmente, sin marcas temporales; ya que, de presentarse un adverbio temporal, éste ocurre únicamente en el miembro terminal: a y b y c y luego d.

2) La coordinación bimembre, aunque escasa, ocurre preferentemente con adverbios temporales: a y luego b.

3) La coordinación final de serie, que también aparece, preferentemente, con marca temporal, como énfasis del cierre en una serie de yuxtaposiciones con marcas temporales: /a, luego b luego c, y luego d/.

Este tipo de información, presente en mis materiales, me permite suponer que el niño de cuatro años se enfrenta a una doble dificultad: la dificultad de codificar^{ción} sintáctica y la dificultad de conceptualización.

La dificultad sintáctica se evidencia en que el niño se lecciona el uso o de la coordinación, o de la marca temporal, y no de ambas a la vez; de aquí que pudiera considerarse al nexo como una especie de sucedáneo en la expresión de la secuencia.

La dificultad de conceptualización se manifiesta en que la expresión de las relaciones temporales se lleva a cabo dentro de una incipiente noción de inicio-secuencia, en la que, mediante el uso de los dos adverbios, primero y, o luego o después, el niño parece referirse sólo a dos momentos en el tiempo. De tal manera que, las secuencias de más de dos enunciados, a pesar de su carácter serial, presentan una bipartición temporal que se concibe como bimembre²⁷. De ahí que en la Coordinación serial se opongan todos los miembros iniciales sin marca temporal, al elemento último que aparece acompañado de un

adverbio temporal. De ahí también, que el uso inicial de los adverbios temporales en estructuras coordinadas, se presente preferentemente en construcciones bimembres.²⁸

GRUPO I

	Y Serial		Y Bim.	C Serial		C Bim.		C Final	
	s/m	c/m	s/m	s/m	c/m	s/m	c/m	s/m	c/m
Sofía (4)	-	+	-	-	-	+	+	+	+
Mauricio (4)	-	+	+	+	-	-	+	+	+
Erika (4,3)	-	+	-	-	-	-	+	-	+
Ceci (4,6)	-	+	-	+	-	-	+	+	+
Citlali (4,11)	-	+	+	+	-	-	+	+	+
Gely (5)	+	+	+	+	-	-	+	-	+
Gabriel (5,4)	-	+	-	+	-	+	-	-	+

Las diferencias más evidentes entre los niños de este primer grupo lingüístico y los del grupo siguiente, integrado por los niños que tienen entre cinco años y medio y seis y medio de edad, son las siguientes:

1) El uso generalizado de marcas temporales en la coordinación serial: primero a, y luego b, y luego c y luego d/.

2) La introducción de una nueva especificación de la secuencia, al hacer uso de ambos adverbios de posterioridad: luego y después, de manera contrastiva dentro de contextos de significación temporal más definida (luego aparece como marca de secuencia en contextos seriales, en tanto que después aparece como marca temporal en estructuras bimembres). Queda, pues, -- aún abierta una posibilidad de desarrollo en el uso posterior de estos términos como miembros de una oposición sin determinaciones contextuales, cuando ambos adverbios alternen libremente en todo tipo de enunciados.

3) La aparición de una tercera posibilidad en el ordena--

miento de la secuencia al aparecer correlaciones del tipo:

		luego		ya
primero	+	o	+	o
		después		al último

Aunque por su escasa documentación no se pueda generalizar la ocurrencia de una etapa donde la distribución de la secuencia sería: inicio, sucesión, término, resulta especialmente notable la tripartición de la secuencia, contrapuesta a la inicial organización bimembre de los niños más pequeños.

4) La expresión de la simultaneidad de manera contrastiva y paralela a la de otras expresiones temporales: a/ luego b/ luego (cuando c) d; en cuyo caso, la expresión temporal parece indicar que el niño maneja, ahora, una noción temporal más definida, al percibir la duración de las acciones que se relacionan.

5) Aparición de los primeros nexos subordinantes de anterioridad y posterioridad.

GRUPO II

	Y Serial		C Serial		C Bim.		Prod. Adv.			Subordinación			
	s/m	c/m	s/m	c/m	s/m	c/m	luego/	desp/	al	ya	Último	ant/post/	s
Rodrigo (5,5)	-	+	-	+	+	-	+	-	-	-	-	-	+
Karla (5,6)	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-
L. Elena (5,9)	-	+	-	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+
Becky (6)	-	+	-	+	+	-	+	-	-	-	-	-	-
Esther (6,4)	-	+	-	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-
Luis (6,6)	-	+	-	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+
Ricardo (7)	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+

Finalmente, la producción lingüística de los niños del tercer grupo se caracteriza por:

1) El uso de la Yuxtaposición que, sin llegar a desaparecer, se presenta, ahora, como una posibilidad sintáctica frente a otros nuevos recursos con que cuenta el niño. Es por eso que en este grupo se hace muy frecuente el uso de estructuras mixtas: a/ luego b/ y luego c/ luego d y n; en donde el niño parece usar todas las estructuras sintácticas, sin una diferenciación contextual tan marcada como en el grupo anterior. De ahí que en estos niños vuelva a aparecer el uso de las coor_
dinaciones seriales sin marca, paralelamente al uso de enun_
ciados con marcas temporales.

2) La Coordinación sin marca temporal, en estructuras bi_
membres, disminuyó en un 70% respecto al grupo anterior; lo cual parece confirmar el hecho de que la expresión de las relaciones temporales se ha hecho predominantemente explícita, ya sea por medio de contrucciones coordinadas bimembres correlativas (primero a y luego b), o simplemente marcadas (a y lue_
go b), y más notablemente, por medio de estructuras subordinadas (a después de b, a antes de b).

3) Consecuentemente, aumenta el uso de los nexos subordinantes de anterioridad y posterioridad.

4) Asimismo, la Subordinación, como recurso sintáctico, permite al niño el desplazamiento del orden de mención. Es de_
cir, el niño ya no está constreñido a mencionar los eventos según su orden de ocurrencia.

5) Los adverbios de posterioridad, parecen adquirir, en

este grupo, un uso sin determinaciones contextuales.

GRUPO III												
	Y Serial		C Serial		C Bim.		Prod. Adv. ^{ya}			Subordinación		
	s/m	c/m	s/m	c/m	s/m	c/m	luego/desp/	al	último	ant/post/	s.	
Julieta (6)	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Rubén (6,6)	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+
Mónica (7,3)	-	+	+	+	-	+	+	+	-	-	+	-
Manolo (7,5)	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Juan C. (7,7)	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
Hugo (7,9)	-	+	-	+	-	+	+	+	-	-	+	-
Claudia (8)	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+
Alex (8,3)	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+
Ari (8,6)	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
Moni (8,8)	-	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	+
Mario (8,10)	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+

—Así pues, podría decirse que los cambios lingüísticos más relevantes surgieron en los niños del segundo grupo; de tal manera que, aunque la edad cronológica no corresponde necesariamente a los niveles de desarrollo, podría considerarse que, generalmente, después de los seis años, el niño entra en una importante etapa de madurez lingüística. Asimismo, se observa que, a través de las diferentes etapas adquisitivas por las que el niño atraviesa, se lleva a cabo un proceso de reorganización, más que de sustitución, del material lingüístico, en la medida en que el niño cuenta con nuevas posibilidades comunicativas a través del uso de estructuras lingüísticas más complejas, sin que las más simples desaparezcan.

3. Correlación de resultados.

3.1 Manipulación de tarjetas.

El ejercicio de manipulación de tarjetas en series, me permitió, a su vez, ubicar la capacidad de orden espacio-temporal que el niño manejaba, así como su grado de percepción de las relaciones implicadas dentro de la sucesión. De tal manera que, a través de esta prueba, se delimitaron tres estadios diferenciadores en el desarrollo cognoscitivo del niño.

En el primer grupo, quedaron comprendidos los niños que no lograron ordenar las tarjetas en función de la relación temporal de los hechos, sino que generalmente, formaban parejas de tarjetas, por otro tipo de asociaciones, como por ejemplo la similitud de las figuras. Estos informantes integraron el grupo A, caracterizado por la ausencia de orden (- 0).

Los niños que lograron superar esta primera parte del ejercicio, pasaban a formar el grupo B, con quienes se llevó a cabo la segunda parte de la prueba, que consistía en invertir dos tarjetas intermedias de la serie que había ordenado, y se le preguntaba: ¿está bien así? con el fin de delimitar la noción de correlación entre dos acciones aisladas.

El niño, en esta etapa de su desarrollo, no es capaz de discriminar el cambio de las dos tarjetas en forma aislada, sino que tiene que volver al inicio de la serie para relacionar una a una las acciones, y poder llegar a ubicar el cambio por referencia a lo anterior. De tal manera que, el grupo B quedó clasificado como + 0 - C; es decir, sí ordenan, pero no correlacionan.

Finalmente, los niños que lograron superar ambos ejercicios, quedaron comprendidos en el grupo C, cuya característica diferenciadora fue su capacidad de correlación, que se manifestó a través de la discriminación del cambio, sin tener que recurrir a toda la secuencia, sino que aislaron la relación bimembre implicada en las dos tarjetas invertidas.

Los niños quedaron distribuidos en los tres grupos como sigue:

<u>Grupo A</u>	<u>Grupo B</u>	<u>Grupo C</u>
Sofía (4)	Gabriel (5,4)	Julieta (6)
Mauricio (4)	Rodrigo (5,5)	Rubén (6,6)
Erika (4,3)	Karla (5,6)	Mónica (7,3)
Cecilia (4,6)	L. Elena (5,9)	Manolo (7,5)
Citlali (4,11)	Becky (6)	Hugo (7,9)
Gely (5)	Ma. Esther (6,4)	J. Carlos (7,7)
	Luis (6,6)	Claudia (8)
	Ricardo (7)	Alex (8,3)
		Ari (8,6)
		Moni (8,8)
		Mario (8,10)

Como resultado de este ejercicio, podría decirse pues, que el niño maneja, inicialmente, una incipiente noción de asociaciones, la cual parece pasar después a un nivel de relaciones, a medida que el niño avanza en su desarrollo cognoscitivo. Dichas relaciones parecen implicar también diferentes grados de madurez cognoscitiva, ya que en los niños más pequeños, las relaciones se conciben sólo en función de un hecho

anterior, es decir, dentro de una referencia unidireccional. Posteriormente, esta relación se convierte en una referencia correlativa bimembre mediante la cual el niño puede, ahora, establecer una correspondencia entre dos acciones.

3.2 Correlación entre el desarrollo lingüístico y el desarrollo cognoscitivo.

Aunque mucho se ha cuestionado la explicación de los mecanismos de adquisición de la lengua, y particularmente de las estructuras sintácticas, a través de procesos cognoscitivos, la confrontación de los resultados obtenidos en el presente trabajo, refleja una coincidencia considerable entre los diferentes grados de evolución cognoscitiva y el avance de la adquisición lingüística en el niño; en cuanto que la distribución de los niños en cada uno de los grupos resultantes del análisis lingüístico y de la prueba de manipulación de tarjetas, concuerda en un 96%.

Los niños del grupo A perciben sólo la información que conlleva cada tarjeta, no así la continuidad que hay dentro de esa información, por lo cual no logran ordenar la serie. Asimismo, son éstos los niños que recurren preferentemente al uso de la Yuxtaposición como expresión de inicio-secuencia en una serie de acciones, lo cual revela una importante coincidencia, ya que dicha estructura sintáctica se caracteriza precisamente por la ausencia de elementos relacionantes.

En tanto que, los niños del grupo B, quienes sí perciben la relación de continuidad entre las tarjetas, hicieron mayor uso de la Coordinación con marcas temporales. Sin embargo ,

esta continuidad, que se percibe sólo de manera unidireccional, se manifiesta en su expresión lingüística en cuanto que las construcciones bimembres aparecen expresadas preferentemente mediante el uso correlativo de adverbios.

Ej.

Karla (5,6) Primero fuimos al parque y después al cine; en lugar de expresiones subordinadas (después de ir al parque, fuimos al cine) cuyo uso aumenta notablemente en los niños del grupo C, quienes lograron superar la segunda parte del ejercicio de manipulación de tarjetas.

Por otra parte, es notable también el hecho de que es precisamente en el grupo B donde aparecen los primeros casos de simultaneidad contrastiva, en la cual el niño enfatiza, a través del nexos cuando, la presencia de una acción inmediata anterior, dentro de una secuencia de acciones.

Ej.

Rodrigo (5,5) Te pones en una posición muy difícil/ luego (cuando tocan un silbato) sales corriendo.

Con estas conclusiones, no se pretende afirmar un paralelismo total entre ambos procesos de desarrollo, sino sólo dar una descripción de los resultados obtenidos; en cuanto que se trata de un trabajo de producción lingüística, limitado, seguramente, por la ausencia de otro tipo de análisis como pudiera ser el de la comprensión lingüística en el niño. Sin embargo, hasta donde se ha podido observar, podría decirse que la adquisición de la lengua por el niño se lleva a cabo dentro de un proceso de reorganización de datos lingüsti

cos, en cuya aprehensión, la importancia de su capacidad cognoscitiva es innegable, en la medida en que el lenguaje no representa únicamente un instrumento comunicativo en el niño sino también un medio de conocimiento.²⁹

Ahora bien, esto no implica que la evolución del lenguaje infantil debe concebirse dentro de un determinismo psicológico, ya que, en el proceso de adquisición, participan también otras situaciones externas, tales como el medio social del niño y la lengua a la cual se ve expuesto, cuya interacción contribuye a conformar su sistema lingüístico.³⁰

De tal manera que, el problema de la adquisición de la lengua materna se presenta, pues, como un proceso cuya complejidad parece radicar en la diversidad de situaciones que conlleva;³¹ sin embargo, el esclarecimiento de su evolución se logrará en la medida en que se ubique adecuadamente el papel que dada una de dichas situaciones desempeña, así como el grado de influencia que ejerce sobre el sistema lingüístico que se está formando.

NOTAS

- 1 Noam Chomsky: Aspectos de la teoría de la Sintaxis, Madrid, Aguilar, 1976, p. 6.
- 2 Idem. Language and mind, New York, Harcourt Brace Javanovich 1972, p. 27.
- 3 Carol Chomsky: The acquisition of syntax in children from 5 to 10; Paula Menyuk: The acquisition and development of language; Lois Bloom: One word at a time; R. Brown y Ursula Bellugi: "Tres procesos en la adquisición de la sintaxis por el niño en Lenneberg et al: Nuevas direcciones en el estudio del lenguaje; Max Sèrgio Echeverría: "Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española; en: RLA (.1976-77)
- 4 Jean Piaget y Barbel Inhelder: Psicología del niño, Madrid, Ed. Morata, 1980, p. 80
- 5 Jean Piaget et al: Pensamiento y lenguaje en el niño pequeño, - Buenos Aires, Paidós, 1978, pp. 75-76.
- 6 Emilia Ferreiro: Les relations temporelles dans le langage de l'enfant; Hermin Sinclair e I. Bronckart "Time, tense and aspect" Cognition ; Dan Slobin: "Cognitive pre-requisites for the development of grammar" Ferguson and Slobin, Studies of child language.
- 7 Lev. Semenovich Vygotsky: Thought and language, 5^a ed., Cambridge, Mass., M. I. T. Press, 1975.
- 8 Ibid: p. 18 .
- 9 Basil Bernstein. Class, Codes and Control: Theoretical studies - towards a sociology of language, London, Rutledge Kegan Paul - - 1974, v. 1.
- 10 Frédéric François. "El lenguaje y sus funciones" El lenguaje, la comunicación, Buenos Aires nueva visión, 1973. Para François, - el lenguaje no es un instrumento necesario, sino suficiente para exponer el pensamiento, ya que "El pensamiento no se localiza en las unidades lingüísticas, sino en el uso que se hace de ellas". (p. 30)
- 11 Idem. "La pensée de Piaget et l'etude de l'acquisition du langage par l'enfant", Actes du 4ème Colloque International de Linguistique Fonctionnelle, Oviedo, 1977, p. 204

- 12
Hermin Sinclair. "Estudios comparativos". La Génesis del lenguaje, su aprendizaje y desarrollo. pp. 189-196
- 13
Se considera como "estrategias de inducción" los mecanismos internos que subyacen a la expresión lingüística del niño, y que se apoyan en una capacidad cognoscitiva universal.
- 14
Massimo Piatelli Palimarini, comp. Théories du langage Théories de l'apprentissage; le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky, - París, Editions du Seuil, 1979.
- 15
Chomsky, Language and mind p. 26
- 16
Jean Piaget y B. Inhelder. Psicología..... p. 90.
- 17
Hockett. Curso de Lingüística Moderna. Buenos Aires, Eudeba, 1971 p. 240-241.
- 18
Lois Bloom. One word at a time. La Haya, Mouton, 1976
- 19
Se trata pues, de lo que Gil Gaya llama: "relación psíquica" - Curso Superior de Sintaxis Española Barcelona, Bibliograf, 1962, p. 327.
- 20
Esta evolución en la construcción de enunciados y uso de los adverbios temporales, coincide con los resultados que Emilia Ferreiro registra en el habla de niños franceses: ". . . la parataxe en core largement au nivea NR. La coordination n'est toutefois pas absente, mais elle se présente sous une forme très faible". Les relations ... p. 370
- 21
Se ha podido constatar también, a través de estudios similares, que en inglés y francés el orden de mención constituye el primer indicador de relación temporal en el lenguaje infantil. (Eve-Clark: "How children describe time and order": Studies of child language development pp.586-587 y en Emilia Ferreiro, Les relations temporelles ... p. 99.
- 22
Emilia Ferreiro, menciona que en francés los niños más pequeños también utilizan los adverbios y los tiempos de manera muy progresiva y con una adecuación funcional. Para la autora el hecho de que el niño diga: "en primer ..." no significa necesariamente antes; Les relations ... p. 72
- 23
En el lenguaje infantil, la palabra entonces parece constituir un recurso sintáctico que adquiere diversos sentidos, según el con-

texto; de tal manera que debido a la restricción de su léxico, - el niño parece recurrir a los elementos que conoce para cubrir, - en lo posible, su necesidad comunicativa. Así, encontramos que entonces puede indicar, secuencia, coexistencia, causalidad, finalidad.

24

Esta alteración en el orden de mención, que aparece también en - la anterioridad y posterioridad, es explicable en cuanto que el - uso de la subordinación permite al niño enfatizar una idea a tra - vés de la prioridad en la expresión. Eve Clark: menciona que en Inglés existe también esta posibilidad de inversión mediante lo - que ella nombra: "elección del tema": "How children. p. 590

25

Emilia Ferreiro, registró este tipo de enunciados también en el - nivel intermedio (niños de 5 a 6 años más o menos) a los cuales hace referencia para indicar que la presencia de esta expresión - de simultaneidad dentro de contextos de secuencia, refleja un -- inicio de relación entre las acciones que se suceden. p. 227. De tal manera que la expresión de la simultaneidad en estos casos, parece implicar, pues, una noción temporal más amplia, que parece permitir al niño un uso sintáctico diferente.

26

Este uso parece confirmar la apreciación de Bronckart respecto - a la noción temporal en su trabajo sobre los determinantes del - verbo en francés. Para el autor, la noción de tiempo en el niño se define de manera más clara en la medida en que es capaz de -- percibir la duración, el espacio y el recorrido.

27

A este respecto, me pareció particularmente importante el hecho - de que varios de los niños que usan la coordinación terminal de - serie sin marca, (a, después b, c y de) la usan también en es - tructuras bimembres (a y b) en tanto que, quienes cierran la se - rie con una coordinación marcada (a/ luego b/ luego c/ y luego d) la usan también en construcciones bimembres (a y luego b).

28

Es esta característica precisamente la que marca un importante - cambio en el proceso adquisitivo, ya que los enunciados que en - la coordinación tienen un carácter independiente, adquieren, me -- diante la subordinación un sentido de unidad.

29

Podría, pues afirmarse que en la adquisición de la lengua las es - tructuras cognoscitivas le permiten al niño asimilar las estruc - turas lingüísticas, sólo en la medida en que las primeras consti - tuyen ciertos principios organizadores del pensamiento; y las -- otras, las estructuras básicas del sistema lingüístico. Como -- Hermin Sinclair afirma en "Epistemology and the study of langua - ge", p. 45: "...what the child hears are actual utterances, - - which are only particular instances of underlying structures, -- and what he has to acquire is the unobservable system"

30

De tal manera que el lenguaje del niño adquiere así, caracterís -

ticas propias que conforman un sistema lingüístico particular, en cuyo desarrollo, la actividad verbal del niño se siente necesariamente ligada a un proceso interno de organización y de combinaciones. (Pierre Oléron, L'enfant et la acquisition du langage, -- Presses Universitaires de France, París 1979, p. 179.

31

En este sentido, las estructuras sintácticas que subyacen a la expresión del niño, revelan un principio organizador de la percepción de la realidad, el cual conlleva a su vez, las posibilidades semánticas que se confirman en la experiencia. En torno a los diferentes enfoques que sobre este aspecto han planteado la Gramática Generativa y la Psicología Evolutiva, así como la Semántica Generativa y la Teoría de la Información, Judith Greene (Pensamiento y Lenguaje, Ed. Continental, México, 1979) presenta una reseña de los planteamientos teóricos acerca de la discutida relación entre el lenguaje y el pensamiento. La autora concluye que: "es evidente que las claves sintácticas, las posibilidades semánticas, las expectativas de la vida real y otras claves no verbales están participando al mismo tiempo en el esfuerzo de extraer el significado subyacente de la estructura lingüística superficial", p. 168.

B I B L I O G R A F I A

- Bernstein, Basil. Class, Codes and Control. London: Routledge Kegan Paul, 1974 (dos volúmenes).
- Bloom, Lois. One word at a time. La Haya: Mouton, 1976.
- Bronckart, J. P. y otros. La Génesis del lenguaje. Su aprendizaje y desarrollo. Madrid: Pablo del Río Editor, 1978.
- Brown, R. y Bellugi, U. "Tres procesos en la adquisición de la sintaxis por el niño". Lenneberg et al: Nuevas direcciones en el estudio del lenguaje. Madrid: Revista de Occidente, 1974, pp. 153-215.
- Clark, Eve. "How children describe time and order". Ferguson and Slobin: Studies of child Language Development. New York: Holt Rinehart and Winston Inc., 1973, pp. 585-606.
- Chomsky, Noam. Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Aguilar, 1976.
- Estructuras sintácticas. México: Siglo Veintiuno, 1974
- Language and mind. New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc., 1972.
- Chomsky, Carol. The acquisition of syntax in children from 5 to 10. Cambridge, Mass: M.I.T. Press, 1971.
- Echeverría, Max S. "Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española". Revista de Lingüística Aplicada, vol. 14-15 (1976-77) pp. 99-206.
- Real Academia Española. Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española. Madrid: Espasa Calpe, 1978.
- Ferreiro, Emilia. Les relations temporelles dans le langage de l'enfant. Geneve: Droz, 1971.
- Francois, Frédéric. "El lenguaje y sus funciones". El lenguaje. La comunicación. Buenos Aires: Nueva Visión, 1973, pp. 21-35.
- "La pensée de Piaget et l'etude de l'acquisition du --

- language par l'enfant". Actes du 4ème Colloque International de Linguistique Fonctionnelle, S.I.L.E., Oviedo, 1978, pp. 199-204.
- "Taches/investissements, contenus et conduites linguistiques". Bref. No. 15 (sept. 78) pp. 5-12.
- François, Frédéric et. al. La syntaxe de l'enfant avant 5 ans. París: Larousse, 1977.
- Gili Gaya, Samuel: Curso Superior de Sintaxis Española. Barcelona: Biblograf, 1961.
- Estudios sobre lenguaje infantil. Barcelona: Biblograf, 1974.
- Greene, Judith. Pensamiento y lenguaje. México: 1979. Ed. Continental.
- Menyuk, Paula: The acquisition and development of language. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs., 1971
- Oleron, Pierre: L'enfant et l'acquisition du langage. París: - Presses Universitaires de France, 1979.
- Piaget, Jean y otros: El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño. Buenos Aires: Paidós, 1978.
- Piaget, Jean y otros: La epistemología del tiempo. Buenos Aires: Ed. Ateneo 1971.
- Piaget, Jean y B. Inhelder. Psicología del niño. Madrid: Ed. Morata 1980.
- Sinclair, Hermin y J. P. Bronckart: "Conflict and Progress" Psychology and biology of language and thought, Essays in honor of Eric Lenneberg, Academic Press, 1978.
- "Epistemology and the study of language". Archives Jean Piaget (s.p.i.)
- "Piaget on language: a perspective" (s.p.i.)
- "Time, tense and aspect". Cognition 2 (1), pp. 107-130.
- Seco, Rafael, Manual de Gramática Española. Madrid: Aguilar, -- 1978, pp. 240-41.

Slobin, Dan. "Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar", Ferguson and Slobin, Studies of child Language - Development. New York: Rinehart and Winston Inc. 1973.