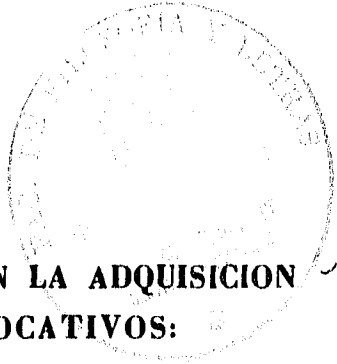




UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



ETAPAS TEMPRANAS EN LA ADQUISICION DE VERBOS LOCATIVOS: UN ESTUDIO DE CASO

TESIS

PARA OBTENER EL TITULO DE: LICENCIADO EN LETRAS Y LITERATURA HISPANICAS

PRESENTA:

ERNESTO BARTOLUCCI BLANCO

DIR. DE TESIS: DRA. CECILIA ROJAS NIETO



FILOSOFIA Y LETRAS UNAM

MEXICO, D. F.

1996

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

5
2 ej



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

El presente trabajo de investigación habría sido imposible sin la ayuda y soporte de distintas personas e instituciones. En primer lugar debo agradecer a Cecilia Rojas, este trabajo es producto de su constante guía y consejo, Cecilia sembró en mí la vocación y el gusto por la psicolingüística y me otorgó su amistad y confianza.

Doy gracias también a la Dra. Elizabeth Beniers, la Dra. Donna Jackson, la Mtra. Ángeles Soler y la Dra. Fulvia Colombo, sus comentarios y sugerencias a mi trabajo fueron de gran utilidad para resolver y aclarar conceptos y enfoques del texto.

A mis padres agradezco su constante impulso y respaldo sin los que nunca hubiera conseguido terminar esta obra.

Al Instituto de Investigaciones Filológicas y a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico por el apoyo y confianza depositados en mi trabajo, al permitirme participar en el proyecto *Etapas tempranas de la adquisición del lenguaje* y al ofrecerme su respaldo mediante una beca universitaria durante el proceso de elaboración de mi investigación.

Índice general

Introducción	1
Cap I: Interacción Social y Cognitivismo: El debate en torno a la adquisición del lenguaje	1
1.1 La controversia constructivista	2
1.1.1 Teoría social vs. teoría cognitiva	3
1.1.2 Piaget y Vygotsky: el debate en torno al hecho lingüístico	4
1.1.3 El socioconstructivismo vygotskyano	7
1.1.4 El debate al interior de la tesis cognitivista de corte piagetiano	10
1.2 La adquisición de relaciones locativas	13
1.2.1 La postura cognitivista	14
1.2.2 La postura socioconstructivista	23
1.3 Algunas expectativas antes del análisis lingüístico del corpus	26
Introducción al análisis del corpus	30
Cap II: El input lingüístico: el habla dirigida al niño en el dominio de la locación	35
2.1 Relaciones locativas tempranas: evidencias de comprensión	37
2.1.1 Socioconstructivismo: interacción y discurso	37
2.2 La clasificación tipológica de Talmy y las variantes verbales	48
2.2.1 Algunas expectativas	50
2.2.2 Análisis de datos	52

Cap III: La producción verbal locativa de Emilia	59
3.1 Recuperación de vocablos: una valoración	60
3.2 Análisis y organización de la producción verbal locativa	73
3.2.1 Escenas locativas estáticas y dinámicas	73
3.2.2 Relaciones locativas estáticas	83
3.2.3 Relaciones locativas dinámicas	92
3.3 Evolución lingüística	100
3.3.1 Variantes en la flexión verbal	100
3.3.2 Enunciación de componentes locativos	111
3.3.3 El caso de "pátate"	119
Conclusiones	123
El input lingüístico	123
Producción verbal locativa	125
Algunas reflexiones	131
Bibliografía	135
Índice de cuadros	138

Introducción

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad analizar algunos aspectos de las etapas tempranas de la adquisición de los verbos locativos.

El trabajo constituye un estudio de caso y una exploración general que busca encontrar e identificar algunos de los problemas que envuelven al proceso adquisitivo de la lengua. Este tipo de estudio es frecuente en el área de la adquisición del lenguaje y fue elegido en nuestra investigación debido al tipo de análisis cualitativo al que fueron sometidos los datos.

El material analizado forma parte del proyecto "Etapas tempranas en la adquisición del lenguaje" que dirige la Dra. Cecilia Rojas Nieto y patrocina el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM. Se trata de diecinueve videgrabaciones de dos horas cada una en las que se registró la interacción espontánea de una niña (Emilia) con sus padres. Estas sesiones se realizaron aproximadamente cada mes a partir de los 1;4 años de edad de la niña y aunque el *corpus* original continúa hasta los 4 años, nuestra tesis sólo incluye en su análisis hasta los 3 años cumplidos.

Las grabaciones registran la vida cotidiana de los padres con la niña, los adultos no recibieron ninguna instrucción especial por parte del encuestador para que dirigieran o realizaran actividades fuera de las habituales a lo largo de sus interacciones.

Para describir a los informantes del trabajo, podemos decir que se trata de una familia mexicana de clase media y que ambos padres son universitarios y se ocupan de la niña por igual. La niña es la única hija de la pareja y asiste diariamente a una guardería.

.Verbos locativos

Para la delimitación del material lingüístico de nuestro trabajo nos basaremos en la definición de Talmy del evento locativo. Talmy, en su análisis del *evento de movimiento* (motion event), que consiste en un objeto en movimiento o localizado con respecto a otro, observa la existencia de cuatro componentes básicos: *Motion* (presencia de movimiento); *Figure* (objeto que se mueve); *Ground* (objeto que sirve como punto de referencia para el objeto que se mueve) y *Path* (dirección que observa la figura). Además, el evento de movimiento puede incluir el "modo" o la "causa" del mismo. (Talmy 1985, p. 61)

De tal forma, centraremos nuestra atención en aquellos verbos que expresen el movimiento o ubicación de cualquier objeto en el espacio. Las expresiones que formalmente no sean verbos no serán consideradas, aunque funcionen como tales, debido a que escapan del alcance de este texto.

Asimismo, verbos que no se consideran meramente locativos (por ejemplo: *tener* y *dar*) podrán ser incluidos dentro del *corpus* si sirven para expresar alguna posición o movimiento de objetos o personas en el espacio.

Transcripción

El material audiovisual fue observado con detenimiento a fin de extraer y transcribir aquellas partes donde se encontraran producciones de verbos locativos.

Con el fin de ofrecer un formato que favoreciera la comprensión de las transcripciones, se dividió la información en dos columnas. La columna de la izquierda transcribe las producciones y diálogos de la niña y sus interlocutores, mientras que en la columna derecha se indican los movimientos y la descripción general del contexto de las expresiones. El orden de arriba hacia abajo que presenta la transcripción trata de representar el orden en que se sucedieron producciones y acciones de los informantes, de tal manera que es importante observar este orden al momento de leer la transcripción.

Por otro lado, debido a la naturaleza del enunciado infantil, la transcripción intenta apegarse fonéticamente lo más posible al discurso de los informantes, tratando, a su vez, de acercarse lo mejor posible a las normas del español estándar.

Aquí un ejemplo:

Emilia 8 (2 años)

Emilia juega con unas monedas.

Emi- ¡Gol!

Al aventar la moneda.

Enc- Gol

con el dinero gol
estás loquísima
¿Dónde está?

Emilia esconde la moneda bajo su zapato.

ya se escondió

Emi- F e

Expresando con ambos brazos y manos ignorancia.

Enc- Se fue

Emi- F e

Enc- Se fue

Emi- F e

Enc- Ahí está

Al tiempo que Emilia muestra y recoge la moneda que estaba bajo su zapato.

El lado izquierdo de la primera línea del ejemplo indica el número de la sesión de donde proviene el registro (8) y la edad de la niña en dicha sesión (2 años), el lado derecho ofrece una descripción introductoria de la escena.

El texto está dividido en dos columnas, a la izquierda la columna del discurso de los interlocutores; y a la derecha descripciones y notas sobre lo que sucede en la escena. La altura del renglón de la izquierda y derecha indica el orden en que sucedieron las cosas, de tal modo que en esta escena se entiende que "Emilia esconde la moneda bajo su zapato" cuando la mamá pregunta "¿Dónde está?" y antes de que dijera "Ya se escondió". También se observará que ciertas partes de la ficha fueron resaltadas con *negritas*. Esto se hace con la finalidad de que el lector encuentre más fácilmente la información que está sirviendo como ejemplo de los conceptos discutidos.

El detalle del *corpus* es el siguiente:

Fecha de nacimiento de Emilia: 23 de mayo de 1989.

Sesión	Fecha	edad*
1	22/septiembre/90	1;4 años
2	28/octubre/90	1;5 años
3	24/noviembre/90	1;6 años
4	15/diciembre/90	1;7 años
5	2/febrero/91	1;8 años
6	9/marzo/91	1;9 ^{1/2} años
7	12/abril/91	1;10 ^{1/2} años
8	17/mayo/91	2 años
9	20/junio/91	2;1 años
10	27/julio/91	2;2 años
11	5/septiembre/91	2;3 años
12	28/septiembre/91	2;4 años
13	6/noviembre/91	2;5 años
14	12/diciembre/91	2;6 ^{1/2} años
15	11/enero/92	2;7 ^{1/2} años
16	15/febrero/92	2;9 años
17	14/marzo/92	2;10 años
18	15/mayo/92	3 años
19	13/junio/92	3;0 ^{1/2} años

* Las edades son aproximadas.

Núcleos temáticos

Los resultados de nuestro texto representan un primer acercamiento a un tema que ha sido poco estudiado en investigaciones que abordan el problema de la adquisición del español.

El trabajo atiende a tres núcleos temáticos. El estudio comienza con la presentación de algunas de las hipótesis más importantes que han intentado explicar el proceso de la adquisición del lenguaje en general y de los verbos locativos en particular. De este modo, se plantean diferentes posturas que existen sobre el proceso de la adquisición, así como la discusión protagonizada por los autores que representan cada una de ellas, y se determinan las expectativas de cada postura sobre los datos que podrían validar su posición.

En un segundo momento el análisis centra la atención en las características del discurso adulto a partir del cual la niña adquiere su propio sistema. La pregunta que se plantea en este apartado sobre el proceso de la evolución lingüística de Emilia gira en torno a precisar el peso específico de la contribución de las características tipológicas del sistema, por un lado, y el papel que juega el discurso y los contextos sociales de interacción, por el otro.

La última parte del texto analiza la producción de verbos locativos de Emilia. Aquí se hace inicialmente una valoración de la incorporación lingüística dentro del proceso adquisitivo. La cuestión por resolver es el papel que juega el discurso del adulto respecto de las primeras producciones de la niña.

A continuación, se presenta un análisis y la organización de la producción de verbos locativos, buscando algún indicio sobre las regularidades y principios que la ordenen. Al final, se ofrece un análisis

sobre algunos de los patrones de desarrollo lingüístico presentes en el proceso de adquisición lingüística de Emilia.

En un último apartado se apuntan las conclusiones del trabajo. Aquí se reúnen los hallazgos más importantes obtenidos a lo largo del texto y se especifica la dirección que toman las evidencias encontradas hacia una u otra de las propuestas teóricas consideradas.

Capítulo I

Interacción Social y Cognitivismo: El debate en torno a la adquisición del lenguaje.

La investigación de los factores que intervienen en el proceso de la adquisición del lenguaje ha sido abordada desde dos puntos de vista epistemológicos que parecen ser irreconciliables: el innatismo (Chomsky 1979) y el constructivismo o interaccionismo (Piaget 1979). Estas dos posturas intentan dar una explicación de los principios que sostienen el desarrollo lingüístico.

En primer lugar, el *innatismo*, defendido por Noam Chomsky (Chomsky 1979, p. 65.), argumenta que la capacidad lingüística es innata o *nativa* para toda la especie humana. Desde esta perspectiva, la adquisición del lenguaje responde a la externalización universal de formas preexistentes de actividad mental interna. Esta tesis sugiere la existencia de una *gramática universal*, representada precisa y específicamente en bases fisiológicas y transmitida genéticamente de una generación a otra. Con ello, esta gramática universal estaría dotada de propiedades inmutables heredadas genéticamente, de tal manera que en cada generación, el lenguaje constituiría una reexpresión de ello (Toulmin 1971, p. 388).

Por otro lado, la versión constructivista no niega la existencia de ciertas habilidades propias de la especie. Sin embargo, éstas no bastan para dar cuenta del desarrollo conceptual y lingüístico del individuo, sino que una explicación completa requiere de una observación detallada de la interacción del individuo con el mundo a partir de la cual éste *construye* y organiza el conocimiento (Piaget 1979, p. 53; Inhelder 1979, pp. 220 y 201).

El presente trabajo se ubica dentro de esta segunda perspectiva de investigación. Así, partiré de la presuposición de que el individuo no adquiere

el conocimiento a partir del desarrollo de una preprogramación genética, sino como el producto de una construcción progresiva en que la interacción con el medio juega el papel central (Inhelder 1979, pp. 220 y 201).

1.1 La controversia constructivista.

Por lo demás, es posible observar también diferentes posturas al interior de la corriente constructivista del lenguaje, no menos antagónicas.

Una de las divergencias más importantes sea quizás la que se refiere a las distintas apreciaciones sobre el papel que juega el desarrollo conceptual y la interacción social en el proceso adquisitivo de la lengua. La diferente valoración de estos dos factores de la adquisición del lenguaje divide a quienes estudian la adquisición del lenguaje desde una mirada constructivista o interaccionista. Otra zona de discusión no menos sustantiva dentro de esta misma postura remite a la vinculación entre el desarrollo lingüístico y el desarrollo cognitivo.¹

Un breve recorrido por los planteamientos de Jean Piaget y Lev Semenovich Vygotsky será de mucha ayuda para la comprensión del origen y alcance de dichas divergencias. Las líneas directrices marcadas por Vygotsky y los trabajos de Piaget encaminados a describir los patrones generales del desarrollo y de la adquisición del conocimiento enfatizaron diferentes aspectos de la adquisición del lenguaje, como la *prioridad causal* del desarrollo conceptual de Piaget contra la *mediación semiótica* de Vygotsky. Estos aspectos serían retomados más tarde y colocados en el centro del debate en torno al tema de la adquisición del lenguaje, lo que ha formado un parteaguas en la búsqueda de una explicación del fenómeno de la adquisición del conocimiento en general y de la lengua en particular.

1. Debo agradecer los comentarios de Donna Jackson en el sentido de no olvidar algunas posturas importantes como las de Bates y Bruner, así como la conductista.

1.1.1 Teoría social vs. teoría cognitiva.

Una de las nociones de Piaget que ha marcado el camino en los trabajos de los últimos años que siguen su línea de investigación sobre la adquisición de la lengua es la *prioridad causal* del desarrollo conceptual (Hickmann 1986, pp. 11 y 12). Este principio sostiene que la aparición de la lengua es posible gracias al desarrollo de las capacidades cognitivas que el niño consigue a partir de la búsqueda de "regularidades en el modo en que los objetos y las personas se comportan" (Sinclair: "Piaget on Language..." *manuscrito*, p. 5), de tal manera que el desarrollo conceptual del niño es la base que hace posible la adquisición del lenguaje y dicho desarrollo obedece a la interacción de mecanismos internos (*acomodación, asimilación y equilibración*) con la experiencia directa del niño con el mundo circundante.

Así, la línea piagetiana sostiene que la lengua está subordinada al desarrollo cognitivo no verbal (Sinclair: "Piaget on Language..." *manuscrito*, p. 8). El desarrollo cognitivo está determinado por los procesos naturales de *adaptación*, que actúan a partir de la interacción del niño con el medio y le permiten "el ajuste de su organización cognitiva con respecto al mundo". (Sinclair: "Piaget on Language..." *manuscrito*, p. 8). Estos procesos naturales de adaptación no dependen en absoluto del lenguaje, sino de las *imitaciones internas* de acciones externas (Sinclair: "Piaget on Language..." *manuscrito*, p. 10).

Una vez que el lenguaje aparece, Piaget reconoce que éste desempeña un papel indispensable para la elaboración del pensamiento. Incluso sostiene que entre el lenguaje y el pensamiento existe un "círculo genético" en que uno y otro se apoyan "en una formación solidaria y en perpetua acción recíproca" (Inhelder 1979, p. 201). Sin embargo, la lengua, aunque necesaria, no es condición suficiente para el desarrollo cognitivo que llega a la construcción de operaciones lógicas (Inhelder 1979, p. 202).

1.1.2 Piaget y Vygotsky: el debate en torno al hecho lingüístico.

Un primer problema que enfrenta el investigador al intentar describir las ideas que expresó Piaget sobre el hecho lingüístico es que este autor no se detiene para dar una descripción detallada de sus nociones básicas sobre ello, al menos no explícitamente. Esto se debe sin duda a que Piaget centró su atención en aspectos que estaban fuera del ámbito propiamente lingüístico. Sin embargo, es posible leer entre líneas algunas de estas nociones. Como anteriormente se ha mencionado, Piaget define al desarrollo conceptual como el factor prioritario y predominante de la adquisición del lenguaje (Piaget 1979, p. 53; Hickmann 1986, p. 17 y Sinclair: "Piaget on Language..." *manuscrito*, p. 4). Sin embargo, le otorga a la lengua un importante papel en el desarrollo posterior del pensamiento lógico. "El papel del lenguaje aparece particularmente en discusiones sobre el desarrollo de la función simbólica" (Hickmann 1986, p. 11). El hecho lingüístico es desde esta perspectiva un "sistema abstracto de relaciones de signos" que representa una "herramienta poderosa en el desarrollo del razonamiento abstracto". (Hickmann 1986, p. 17). Estas afirmaciones nos permiten pensar que la teoría formulada por Piaget se vincula de manera natural con la definición saussureana (Hickmann 1986, p. 17 y Sinclair: "Piaget on Language..." *manuscrito*, p. 4) que básicamente caracteriza a la lengua como "un sistema abstracto de relación de signos" (Hickmann 1986, p. 17).

Otro de los factores que hace patente esta visión piagetiana de la lengua como sistema abstracto de signos es su indiferencia hacia la función social de la lengua, considerada en su teoría como un aspecto "periférico" (Hickmann 1986, pp. 10 y 18) dentro del proceso de formación y crecimiento conceptual y lingüístico del niño. Los análisis realizados desde una perspectiva piagetiana no señalan ninguna diferencia entre la adquisición de conocimiento que resulta de la interacción del niño con los objetos y la adquisición de conocimiento que

ocurre en el seno de los procesos de interacción social (Sinclair: "Piaget on Language..." *manuscrito*, p. 12). De este modo, el niño adquiere el sistema lingüístico a través de su contacto directo con él, de la misma manera en que adquiere las nociones conceptuales a través del contacto y la manipulación de los objetos que le rodean.

Este aspecto de la adquisición es sin duda una de las disyuntivas más importantes entre la concepción piagetiana y las líneas vygotskianas del desarrollo lingüístico, que resaltan el papel que juega el adulto como mediador en la adquisición del conocimiento y de la lengua a través de su discurso e interacción social.

Las líneas directrices marcadas por Vygotsky sostienen que la estructura del pensamiento no puede ser analizada sin antes considerar las "formas culturales de comportamiento maduras" en que el niño participa (Wertsch 1985, p. 80). Así, la diferencia más importante del esquema vygotskyano con respecto al piagetiano radica en que la experiencia del niño no se realiza tanto de manera directa con el mundo, sino mediada por otro sujeto, en este caso, el adulto. Es por ello que según Vygotsky "los principios explicativos de los procesos sociales no pueden reducirse a los principios explicativos de los procesos psicológicos" (Wertsch 1985, p. 76).

Aunque ambos autores coinciden en que el desarrollo conceptual tiene lugar a partir de la *internalización* de actividades externas, no lo hacen en cuanto al tipo de internalizaciones que resultan fundamentales para su formación. Lejos de la idea piagetiana sobre el desarrollo cognitivo a partir de la interacción directa del niño con su realidad externa, Vygotsky observó que los procesos sociales (incluyendo la lengua) se caracterizan por ser fenómenos que se transmiten a través de la mediación, por lo que la adquisición de la lengua debe ser vista, más que como la internalización de un sistema, como la internalización del *discurso* social a través de "procesos sociales mediatizados

semióticamente". (Wertsch 1985, p. 78). Para Vygotsky existe una estrecha conexión entre las estructuras y los procesos específicos intermentales y el funcionamiento intramental. La estructura mental toma forma a través de la funcionalidad de las relaciones sociales internalizadas.

Vygotsky centra su análisis en la perspectiva cultural de la *mediación semiótica*. Así, el desarrollo conceptual obedece sobre todo al vínculo estrecho que se establece entre el funcionamiento interpsicológico y el intrapsicológico. "Vygotsky definió la actividad externa en términos de procesos sociales mediados semióticamente y argumentaba que las propiedades de esos procesos proporcionan la clave para entender la aparición del funcionamiento interno". (Wertsch 1985, p. 78).

Además, la acción del niño en este medio social se ve transformada de manera fundamental debido a la inclusión de signos lingüísticos y gestuales. (Wertsch 1991, pp. 26-32).

Lejos de concebir a la internalización como un proceso natural de adaptación, Vygotsky sostiene que se trata de un "proceso de control sobre las formas de signos externos" (Wertsch 1985, p. 81). Siguiendo con esta argumentación, Vygotsky definió la interferencia del signo en el desarrollo conceptual como una "herramienta psicológica" capaz de provocar una transformación fundamental en el curso de su desarrollo. "Las herramientas psicológicas no son medios auxiliares que simplemente facilitan una función psicológica existente dejándola cualitativamente inalterada. Al contrario, se resalta su capacidad para transformar el funcionamiento mental." (Wertsch 1985, p. 95).

Ahora bien, la explicación social del desarrollo cognitivo del niño sostenida por Vygotsky lo llevó a interesarse, más que en la teoría saussureana, en las teorías semióticas y lingüísticas de tipo funcionalista y pragmático, donde el discurso (y no la lengua), las indicaciones comunicativas de los signos

verbales y no verbales, así como los aspectos indexicales del lenguaje, es decir, aquellos que se vinculan con el contexto de enunciación, resultan ser el centro de atención (Hickmann 1986, p. 18).

1.1.3 El socioconstructivismo vygotskyano.

El debate que derivó de los trabajos de Vygotsky y Piaget significó la apertura de un gran panorama para la realización de investigaciones ulteriores y la disputa actual continúa colocando al desarrollo conceptual y la interacción social como uno de sus puntos más altisonantes.

Partiendo de estas líneas teóricas básicas, la propuesta socioconstructivista ha planteado en los últimos años una serie de interrogantes que ensanchan el panorama abierto por Vygotsky, al tiempo que aportan nuevas interpretaciones.

Con el fin de valorar el papel social en la adquisición de la lengua, las investigaciones que actualmente se ubican dentro de la línea socioconstructivista centran su atención en los procesos dialógicos entre el niño y el adulto. De este modo, los estudios que parten de esta perspectiva basan su análisis en los aspectos pragmáticos y comunicativos que envuelven la interacción cotidiana del niño con el adulto.

Uno de los aspectos que han resultado fundamentales en la propuesta socioconstructivista ha sido la documentación de las llamadas "fórmulas" o "rutinas" (Bowermann, *unanalyzed forms*, 1985, p. 1283; Bruner, 1976, p. ; Hickmann, 1986, p. 16; Slobin, 1985, p. 1170; Snow 1989, p. 89; Tomassello, *presymbolic forms*, 1991, pp. 10 y 29) en que se desenvuelve la interacción social entre el niño y el adulto. A partir de la observación detallada de esta

2. Cabe hacer notar que tanto los diferentes exponentes de la teoría cognitivista, como los de la tesis socioconstructivista han evidenciado la existencia de estas *Incorporaciones* o producciones no analizadas en las etapas tempranas de la adquisición del lenguaje. Sin embargo, la tesis cognitivista no parece prestar mucha atención a este tipo de evidencia

interacción ha sido posible establecer que las primeras producciones del niño se encuentran ligadas a contextos de interacción particulares.

Esta dependencia contextual de las primeras producciones del niño ha sido interpretada por Claudia T. G. de Lemos como una muestra de la importancia de la imitación del enunciado adulto en el proceso de la adquisición del lenguaje. Las producciones *incorporadas* del discurso adulto son previas al conocimiento lingüístico y aportan una base pragmática para el establecimiento del significado de una palabra en relación con la actividad conjunta de la interacción (De Lemos 1989, p. 65).

Así, continúa la autora brasileña, desde un enfoque socioconstructivista, "serán los procesos intersubjetivos regulados por el adulto los mediadores de la construcción del lenguaje y del conocimiento por parte del niño... La interacción con el otro (es) una condición necesaria. Por ello debemos tomar el diálogo adulto-niño como unidad de análisis en las fases iniciales de la adquisición" (De Lemos 1992, p. 121).

El niño inicialmente actúa sobre el otro y sobre las actividades que le rodean a través del lenguaje, para después realizar una actividad sobre el lenguaje en cuanto objeto (De Lemos 1989, p. 68). La adquisición parte entonces de un proceso intersubjetivo, en que el niño se refleja en el otro a través del diálogo externo, para alcanzar más tarde un proceso intrasubjetivo o *dialogta interna*, que es el estado reflexivo de la lengua, donde ésta se da como actividad y como objeto sobre el cual se puede operar (De Lemos 1989, pp. 69 y 70). En este cambio de un proceso a otro resulta de especial interés la *recontextualización* de los fragmentos del discurso adulto previamente incorporados. Aquí, el niño generaliza o extiende los enunciados, en un principio ligados a un contexto particular de interacción, hacia otras situaciones semejantes o diferentes de interacción (De Lemos 1989, p. 67).

Ahora bien, frente al carácter *constitutivo* de la propuesta de De Lemos, otras investigaciones se inclinan más bien por una valoración *facilitativa* de la interlocución dentro del proceso de la adquisición del lenguaje. De este modo, hacen hincapié en las propiedades de la interacción social para dirigir y orientar la atención del niño hacia el establecimiento de la relación signo lingüístico-contexto. Michael Tomasello afirma que en las etapas tempranas de la adquisición el aprendizaje de nuevas palabras ocurre únicamente cuando el niño está participando en interacción con el adulto (Tomasello 1991, p. 17). "Estamos aún muy lejos de saber todo sobre los factores que intervienen en el proceso de adquisición del lenguaje, pero sí es muy claro que los niños aprenden su lengua, no a través de la codificación de palabras dentro de su experiencia perceptual, sino a través del intento de entender qué hace el adulto con el lenguaje a lo largo de sus interacciones" con el niño (Tomasello 1991, pp. 18 y 19).

Catherine E. Snow observa que "las oraciones que produce el niño no son suficientes para entender cómo ocurre la adquisición de la lengua". Una comprensión más completa de este proceso debe "considerar las oraciones dirigidas socialmente en los contextos lingüísticos y no lingüísticos en que éstas ocurren." (Snow 1989, pp. 83 y 84).

Snow, en un recorrido por algunas de las especificidades más recurrentes de la interacción niño-adulto, afirma que éstas proporcionan valiosas claves al niño sobre "cómo sus propias oraciones se relacionan con el sistema lingüístico convencional que están en proceso de adquirir." (Snow 1989, p. 84). De este modo, la interacción adulto-niño se caracteriza por la conformación de ciertos rasgos que facilitan la adquisición por medio de la simplificación y clarificación del contenido lingüístico. (Snow 1989, p. 84).

Snow afirma que la estructura de estos contextos de interacción "obliga a la atención, reduce la posible interpretación de acciones... y coloca las acciones

del niño y sus vocalizaciones en un contexto dentro del cual éstas son interpretables y pragmáticamente efectivas." (Snow 1989, p. 85).

En fin, desde una perspectiva epistemológica, podemos hablar de dos posturas socioconstructivistas. Una, más radical, defendida sobre todo por De Lemos y Carneiro, que sienta sus bases en los lineamientos vygotskyanos que abordan el hecho lingüístico como un proceso que se desarrolla en un contexto de interacción social, por lo que la mediación semiótica y la interlocución desempeñan un papel central en el desarrollo conceptual y verbal del individuo. Aunado a ello, los signos (y en especial los signos lingüísticos), como herramientas psicológicas, transforman las estructuras mentales a través de la internalización del discurso exterior. Y otra, defendida por Tomasello y Snow, que ubican el factor social de la adquisición como un elemento no tanto constitutivo sino *facilitativo* de la adquisición lingüística. En este caso, el adulto dirige la atención y aclara el discurso que el niño está en vías de adquirir.

1.1.4 El debate al interior de la tesis cognitivista de corte plagetiano.

Dentro de la tesis cognitivista una profunda ruptura ha tenido lugar en cuanto a la importancia que se atribuye a la estructura conceptual universal vs. el sistema lingüístico particular en el desarrollo adquisitivo de la lengua. Dan Isaac Slobin, como el representante más importante de la tesis cognitivista "fuerte", sostiene la existencia de *principios operacionales*, presentes en todos los individuos, que se encargan de unificar la estrategia utilizada por el niño durante su desarrollo lingüístico y que resultan en una *Gramática Infantil Básica* (Slobin 1985, p. 1160). Los principios operacionales son prerequisites necesarios para la percepción, el análisis y el uso de la lengua (Slobin 1985, p. 1159). La colección de estos principios operacionales forman pues la *Capacidad de construcción lingüística (Language Making Capacity)* del niño que precede y hace posible la adquisición del lenguaje. Esta capacidad de construir el lenguaje

elabora gramáticas similares para la adquisición de cualquier lengua. Aunque las formas específicas generadas por estas gramáticas varían, dependiendo de las marcas formales de cada lengua, Slobin sostiene que las nociones básicas que reciben expresión gramatical son constantes a lo largo de las lenguas particulares (Slobin 1985, p. 1161).

Melissa Bowerman ofrece una tesis distinta sobre esta interrogante. En su propuesta, acepta la existencia de ciertos prerequisites cognitivos. Sin embargo, esta capacidad cognitiva general enfrenta en cada lengua una manera particular de organización conceptual. Así, contra la afirmación de Slobin de que los componentes básicos conceptuales aparecen paralelamente en todos los individuos, Bowerman sostiene que el modo en que las lenguas particulares subdividen las categorías de significados tiene una injerencia importante en el desarrollo tanto conceptual como lingüístico del individuo (Bowerman 1985, p. 1287). En ese caso, el niño que está en proceso de adquirir un sistema lingüístico comenzará por distinguir aquellas nociones semánticas que sean observables en su lengua, para adquirir más tarde aquellos conceptos que no poseen una marcación bien definida (Bowerman 1985, p. 1288). Es decir, por un lado, los niños están claramente equipados con una capacidad cognitiva que les permite aprender mucho sobre el mundo desde una base no lingüística. No obstante, este entendimiento no lingüístico no es en sí suficiente, pues los niños deberán aun descubrir los principios específicos de acuerdo a los cuales está organizado el conocimiento en sus lenguas particulares (Bowerman y Choi 1991, p. 85). De tal manera, continúa Bowerman, es necesario "encontrar el balance correcto entre la contribución del niño y la contribución del input lingüístico para la adquisición del lenguaje." (Bowerman 1985, p. 1288).

Un ejemplo que ilumina claramente el punto señalado por Bowerman es el de aquellas partículas lingüísticas que en algunas lenguas desempeñan un papel plurifuncional contra aquellas que se desempeñan unifuncionalmente. Tal

es el caso de IF y WHEN del inglés y WENN del alemán. En el caso de las partículas del inglés, éstas sirven como marcas de distinción entre un evento futuro del cual no se tiene certeza contra un evento del cual sí se tiene. Así, entre *IF John comes home tonight, we'll go out* y *WHEN John comes home tonight we'll go out* existe una distinción en cuanto a la certeza que se tiene sobre el evento futuro de la oración subordinada. En alemán, en cambio, la misma forma sirve para designar ambas posibilidades. Así, dice Bowerman, es notable que los niños de habla inglesa no tengan ningún problema para distinguir la oposición certeza/no certeza y que los niños de habla alemana extiendan el uso de la forma en cuestión para ambos significados. (Bowerman 1985, p. 1288). Este tipo de evidencias apuntan a que el contacto del niño con el mundo físico no es suficiente para explicar ni la adquisición de conceptos ni el desarrollo lingüístico, sino que además es necesario considerar la manera particular con que cada lengua sistematiza los significados.

Las investigaciones realizadas en el seno de la tesis cognitivista y el debate que se desarrolla en su interior deja ver dos interrogantes básicas a resolver: por un lado, queda por definir el papel que desempeña el desarrollo cognitivo no verbal en la adquisición del lenguaje, y por otro, es necesaria una valoración cabal de la injerencia del sistema lingüístico particular al que el niño está expuesto sobre su desarrollo conceptual y lingüístico.

En fin, el panorama abierto por Vygotsky y Piaget parece ensancharse con las distintas investigaciones que desde perspectivas particulares abordan el tema de la adquisición de la lengua. Así, el avance logrado hasta ahora y las nuevas perspectivas de investigación no han hecho sino sacar a relucir un número cada vez mayor de interrogantes que en las condiciones actuales resulta difícil contestar.

1.2 La adquisición de relaciones locativas.

El debate presentado en las páginas precedentes enmarca de manera general la discusión alrededor del tema que en este trabajo nos ocupa, a saber, el proceso de la adquisición de verbos del dominio semántico de la locación.

El interés en la investigación de este dominio semántico radica en que el espacio "ocupa un lugar privilegiado en el lenguaje y en el sistema cognitivo. Las metáforas espaciales *permean* el lenguaje...éstas son necesarias en la conceptualización de varios dominios semánticos, en particular de los dominios abstractos." (Herskovits 1986, p. 1).

Esta penetración se explica gracias a que "las expresiones espaciales son más básicas, gramatical y semánticamente, que los diversos tipos de expresiones no espaciales" (Lyons 1980, p. 651).

Muchas de las expresiones del dominio semántico de la temporalidad, por ejemplo, "derivan claramente de expresiones locativas." (Lyons 1980, p. 651). Así, apunta Lyons, existe una "relación directa entre lejanía temporal y espacial desde el punto deéctico cero del aquí y el ahora". (Lyons 1980, p. 652).

A su vez, los aspectos de la *comparación* y *oposición* (Lyons 1980, p. 653) contienen también una base espacial. Expresiones como "Juan es un *gran* hombre" o "la justicia *está por encima* de todo" denotan nociones que claramente derivan de atribuciones y comparaciones locativas. Las expresiones locativas conforman entonces un nivel básico de conceptualización, aplicado a la orientación, localización, locomoción y comparación de atributos meramente físicos de los objetos del mundo exterior, el cual desempeña un importante papel en el desarrollo conceptual de otros dominios semánticos más abstractos, como la temporalidad, la oposición y comparación, verbos que denotan cambio de estado, oraciones condicionales, posesión y otros.

Pero la centralidad del campo semántico de la locación ha sido abordado no sólo desde la perspectiva de su función fundamental al interior de los

sistemas lingüísticos, sino además con base en el temprano desarrollo lingüístico que presenta en el curso de la adquisición de la lengua.

1.2.1 La postura cognitivista.

Dan Isaac Slobin, Judith R. Johnston y otros autores siguen o siguieron en algún momento una línea que podemos identificar como defensora de una tesis cognitiva "fuerte". Según esta postura las expresiones espaciales más tempranas se explican a partir del desarrollo de las nociones que derivan del conocimiento del niño sobre las propiedades inherentes a los objetos. Slobin y Johnston coinciden, pues, en que las primeras expresiones locativas tendrán que corresponder necesariamente a las nociones construidas a partir de las propiedades de los objetos manipulados, como la *contención o soporte y la contigüidad* (Slobin 1985, p. 1180 y Johnston 1985, p. 965).

Las nociones locativas se desarrollan universalmente con base en los principios operacionales de la capacidad de construcción lingüística (*language making capacity*), la cual forma una gramática infantil básica (*Basic child grammar*). Según este esquema, las primeras escenas locativas en recibir marcas gramaticales son las *escenas prototípicas*, que incluyen una relación (estática o dinámica) entre una *figura* y un *fondo* o punto de referencia, pues éstas ocurren regularmente como una parte de actividades y percepciones frecuentes y sobresalientes (Slobin 1985, p. 1175). Así, para Slobin la figura y el fondo son los factores espaciales más importantes que construyen la noción locativa primordial en la gramática infantil básica (Slobin 1985, p. 1175).

A partir de este análisis la tesis cognitivista "fuerte" intentará demostrar una secuencialidad predecible en la adquisición de expresiones locativas para todas las lenguas naturales, con lo que la explicación se remitiría a razones extralingüísticas de índole cognitiva (Johnston 1985, p. 969).

Las primeras expresiones locativas codificarán nociones como "dentro", "sobre", "debajo" y "junto". Así, la gramática infantil básica trazará primero de manera general aquellas funciones locativas que se enmarquen dentro de los ejemplos prototípicos de relación figura-fondo, comenzando con las relaciones más accesibles. La primera relación conceptualizada, continúa Slobin, sea quizás el "significado neutral 'localizado en', que aglomera locación, posesión, meta y recipiente." (Slobin 1985, pp. 1180-1181).

En fin, la gramática infantil básica con la que el niño expresa relaciones locativas se forma a partir de las nociones generales, tales como las de soporte y contigüidad, que surgen a partir de la interacción del niño con los objetos en escenas prototípicas de relación entre figura y fondo.

Bowerman, por su parte, al resaltar la injerencia del sistema lingüístico particular en el proceso de la adquisición del lenguaje, encuentra que las pruebas ofrecidas por la tesis cognitiva "fuerte" no son satisfactorias para demostrar una secuencialidad general en la adquisición de expresiones locativas, pues no se detienen en la experiencia del niño con las "propiedades estructurales de la lengua" que está en proceso de aprender (Bowerman 1985, p. 1271).

Las apreciaciones que hace Talmy (1985) sobre las diferentes maneras que tiene cada lengua de organizar el espacio semántico al interior de sus componentes léxicos y de sus estructuras gramaticales representan una fuente de datos importante en la que Bowerman basa su exposición de la adquisición de relaciones locativas. Talmy, en su análisis del *evento de movimiento* (motion event), que consiste en un objeto en movimiento o localizado con respecto a otro, observa la existencia de cuatro componentes básicos: *Motion* (presencia de movimiento); *Figure* (objeto que se mueve); *Ground* (objeto que sirve como punto de referencia para el objeto que se mueve) y *Path* (dirección

que observa la figura). Además, el evento de movimiento puede incluir el "modo" o la "causa" del mismo.

Ahora bien, tomando este análisis como base, Talmy realiza una comparación entre los diferentes patrones de lexicalización del evento de movimiento que presentan las lenguas (Talmy 1985, p. 61). Se entiende por lexicalización a la relación entre uno o más componentes del evento de movimiento con un morfema particular. A partir de este análisis, Talmy sostiene que existen tres patrones de lexicalización del evento de movimiento. Cada lengua utiliza sólo uno de éstos en sus verbos locativos más característicos, entendiendo por característicos aquellas "expresiones frecuentes, que cubren un rango amplio de nociones semánticas y que se localizan en el discurso coloquial" (Talmy 1985, p. 62).

El primer tipo de lexicalización que caracteriza a un grupo de lenguas es aquél cuyos verbos expresan inherentemente el hecho del movimiento y el "modo" o "causa" de éste. La noción de dirección o *path* va expresada con una partícula aparte en el enunciado. El inglés, dice Talmy, es un ejemplo típico de este patrón de lexicalización. Tanto los enunciados de localización como los de movimiento en el espacio son característicamente expresados con verbos que lexicalizan el modo o la causa, mientras la dirección se expresa aparte.

El español, en cambio, corresponde a un segundo patrón, donde el verbo expresa la localización o el movimiento, y la dirección de éste, mientras que el modo o la causa se expresa de manera independiente.

Finalmente, el tercer patrón de lexicalización consistiría en la expresión inherente del movimiento y la característica física de la figura, con la expresión del modo o causa y la dirección con elementos separados en la oración. Este

3. El *Evento de movimiento* incluye tanto la locación estática como la dinámica. Debido a la confusión que produce el término, yo preferiría el uso de *Evento locativo*, que puede a su vez ser de naturaleza estática o dinámica. Sin embargo respetaré la terminología de Talmy con el fin de no crear confusión en el texto.

patrón es propio de algunas lenguas autóctonas del norte del California, como el Atsugewi y Navajo.

Aquí algunos ejemplos:

Cuadro 1

El movimiento en los patrones 1 (lexicalización del modo) y 2 (lexicalización de la dirección).

Evento autónomo (no agentivo)

Patrón 1
mov/modo
+ dirección

The rock slid/rolled/bounced
(down) the hill.

Patrón 2
mov/direc
+ modo

La roca bajó
(resbalando, rodando, rebotando) la colina.

Causalidad agentiva

Patrón 1
mov/modo
+ dirección

I slid/rolled/bounced the keg
(into/out from) the storeroom.

Patrón 2
mov/direc
+ modo

Yo metí/saqué el barril al/de la bodega
(rodándolo, rebotándolo, deslizándolo).

Causalidad autoagentiva

Patrón 1
mov/modo
+ dirección

I ran/limped/jumped/stumbled/rushed/groped my way
(down/up) the stairs.

Patrón 2
mov/direc
+ modo

Yo bajé/subí las escaleras
(Corriendo/cojeando/saltando/tropezando/apuradamente/tentando).

Los ejemplos del patrón 3 citados por Talmy se refieren a raíces verbales del Atsugewi que denotan localización o movimiento y características físicas de la figura (Talmy 1985, p. 73):

Cuadro 2

Lexicalización de la figura (patrón 3)

- lup "Para un objeto pequeño y brillante localizado o en movimiento".
- t- "Para un objeto pequeño y plano que puede adherirse a otro".

Sin embargo, la clasificación tipológica de Talmy no es aplicable para los verbos estáticos del español, que no lexicalizan la dirección y sí en ocasiones lexicalizan el modo;

Cuadro 3
Localización en los patrones 1 (lexicalización del modo) y 2
(lexicalización de la dirección).

Patrón 1
loc/modo + dirección

The lamp stood/lay/leaned
(on/under/beside) the table

Patrón 2
loc/direc + modo

La lámpara está/yace/permanece
(parada/apoyada/recostada), sobre/debajo/ encima (de) la mesa.

El ejemplo muestra que el inglés coincide con la clasificación de Talmy, pues los verbos lexicalizan el modo (*Stood; estar parado, lay; yacer y lean; estar recostado*) y expresan la dirección con una forma independiente. Pero el ejemplo en español (patrón 2) no coincide con dicha clasificación, pues el verbo no lexicaliza la dirección (que va expresada con partículas independientes; *sobre, debajo y encima*) sino que inclusive en algunos casos, al igual que en el patrón 1, lexicaliza el modo (*yace*).

Más adelante, en su análisis sobre los distintos tipos de lexicalización de la causalidad en los verbos, Talmy sostiene que las lenguas tienen algunos verbos que incorporan tan sólo un tipo de causación, mientras que otros "demuestran un rango (más o menos amplio) de incorporaciones." (Talmy 1985, p. 78).

Aunque Talmy analiza en detalle 9 tipos de causalidad, aquí centraremos la atención sólo en los tipos de causas focales, que son 3:

- a) Evento autónomo (no causativo);
- b) Causalidad agentiva y
- c) Causalidad autoagentiva.

En el **evento autónomo** se expresa un evento que ocurre por sí solo, sin implicar una causa. p.ej. "Un aguacero cayó intempestivamente".

Cuadro 3
Localización en los patrones 1 (lexicalización del modo) y 2
(lexicalización de la dirección).

Patrón 1
loc/modo + dirección

The lamp stood/lay/leaned
(on/under/beside) the table

Patrón 2
loc/direc + modo

La lámpara está/yace/permanece
(parada/apoyada/recostada), sobre/debajo/ encima (de) la mesa.

El ejemplo muestra que el inglés coincide con la clasificación de Talmy, pues los verbos lexicalizan el modo (*Stood; estar parado, lay; yacer y lean; estar recostado*) y expresan la dirección con una forma independiente. Pero el ejemplo en español (patrón 2) no coincide con dicha clasificación, pues el verbo no lexicaliza la dirección (que va expresada con partículas independientes; *sobre, debajo y encima*) sino que inclusive en algunos casos, al igual que en el patrón 1, lexicaliza el modo (*yace*).

Más adelante, en su análisis sobre los distintos tipos de lexicalización de la causalidad en los verbos, Talmy sostiene que las lenguas tienen algunos verbos que incorporan tan sólo un tipo de causación, mientras que otros "demuestran un rango (más o menos amplio) de incorporaciones." (Talmy 1985, p. 78).

Aunque Talmy analiza en detalle 9 tipos de causalidad, aquí centraremos la atención sólo en los tipos de causas focales, que son 3:

- a) Evento autónomo (no causativo);
- b) Causalidad agentiva y
- c) Causalidad autoagentiva.

En el **evento autónomo** se expresa un evento que ocurre por sí solo, sin implicar una causa. p.ej. "Un aguacero cayó intempestivamente".

En el evento de causalidad *agentiva*, en cambio, un agente externo causa el movimiento de manera intencionada. p.ej. "Juan levantó a su hija".

Finalmente, el evento *autoagentivo* se distingue en cuanto a que el agente y el objeto de la locación constituyen una misma entidad. p.ej. "Juan caminó a la tienda"

Ahora bien, siguiendo la argumentación de Talmy, existe un número determinado de verbos que lexicalizan inherentemente sólo uno de estos tipos de causación y otros capaces de lexicalizar inherentemente varios tipos. Los ejemplos arriba mencionados son una muestra de aquellos verbos que sólo pertenecen a uno de los tipos. El verbo *cambiar*, sin embargo, es capaz de expresar inherentemente los tipos (a) y (b) indistintamente: (a) "Juan cambió mucho este año" y (b) "Juan cambió su nombre". Asimismo, el verbo *entrar* es utilizado indistintamente en algunas regiones de América del Sur para los tipos (b) y (c): (b) "Juan entró al perro" (uso *agentivo* tipo 'meter') y (c) "Juan entró a la casa" (*autoagentivo*).

Para que un verbo que sólo lexicaliza inherentemente un tipo de causación pueda emplearse en una oración de otro tipo deberá llevar una marca gramatical externa que se lo permita:

- (a)- "Las reglas del juego **quedaron** muy claras"
- (c)- "Juan **hizo que** las reglas del juego **quedaran** claras".

- (b)- "Juan **arrancó** la pulsera de María"
- (c)- "Juan **se arrancó** la pulsera"

Entre menos marcas gramaticales externas requiera un verbo, más básico es en la escala de complejidad. El verbo que pertenece a un tipo de causalidad y que es aplicado a otro tipo mediante marcas gramaticales requerirá entonces de un esfuerzo mayor de comprensión, debido a que su significado se aleja de su función inherente.

Los estudios sobre los diferentes patrones de lexicalización y los distintos tipos de causalidad fueron utilizados por Bowerman (Bowerman 1985) para desarrollar su propuesta de la injerencia del sistema lingüístico sobre la adquisición lingüística del dominio semántico de la locación.

De este modo, afirma Bowerman, si partimos de la base de que la estructura gramatical a la que se enfrenta el niño define en buena medida su desarrollo lingüístico, entonces es de esperarse que aparezcan diferencias notables entre niños de lenguas que muestran patrones distintos de lexicalización.

Melissa Bowerman y Soonja Choi (Soonja Choi y Melissa Bowerman 1991) presentaron un estudio comparativo sobre la adquisición de los eventos de movimiento en inglés y coreano. Los datos aportados por estas investigadoras sugieren que la adquisición de este dominio semántico, más que desenvolverse en un orden consistente según los conceptos espaciales generales, se desarrolla a partir del modo específico en que los componentes locativos son lexicalizados en cada lengua.

El inglés y el coreano difieren considerablemente en la lexicalización de los componentes semánticos del evento de movimiento. El inglés muestra un patrón de lexicalización "consistente" en las expresiones de movimiento autoagentivo y agentivo: el verbo expresa inherentemente el movimiento y el modo, causa o deíxis, la dirección es sistemáticamente expresada por separado.

El coreano, en contraste, emplea diferentes patrones de lexicalización para cada tipo de movimiento. Para el movimiento autoagentivo el verbo incorpora deíxis, la dirección y el modo son expresados con verbos independientes. Los verbos de dirección del tipo *entrar/salir, subir/bajar* se usan sólo para cambios de lugar, los cambios de postura están señalados con verbos monomorfémicos distintos. Así, los verbos que expresan dirección tienen en coreano un rango

Los estudios sobre los diferentes patrones de lexicalización y los distintos tipos de causalidad fueron utilizados por Bowerman (Bowerman 1985) para desarrollar su propuesta de la inferencia del sistema lingüístico sobre la adquisición lingüística del dominio semántico de la locación.

De este modo, afirma Bowerman, si partimos de la base de que la estructura gramatical a la que se enfrenta el niño define en buena medida su desarrollo lingüístico, entonces es de esperarse que aparezcan diferencias notables entre niños de lenguas que muestran patrones distintos de lexicalización.

Melissa Bowerman y Soonja Choi (Soonja Choi y Melissa Bowerman 1991) presentaron un estudio comparativo sobre la adquisición de los eventos de movimiento en inglés y coreano. Los datos aportados por estas investigadoras sugieren que la adquisición de este dominio semántico, más que desenvolverse en un orden consistente según los conceptos espaciales generales, se desarrolla a partir del modo específico en que los componentes locativos son lexicalizados en cada lengua.

El inglés y el coreano difieren considerablemente en la lexicalización de los componentes semánticos del evento de movimiento. El inglés muestra un patrón de lexicalización "consistente" en las expresiones de movimiento autoagentivo y agentivo: el verbo expresa inherentemente el movimiento y el modo, causa o deixis, la dirección es sistemáticamente expresada por separado.

El coreano, en contraste, emplea diferentes patrones de lexicalización para cada tipo de movimiento. Para el movimiento autoagentivo el verbo incorpora deixis, la dirección y el modo son expresados con verbos independientes. Los verbos de dirección del tipo *entrar/salir*, *subir/bajar* se usan sólo para cambios de lugar, los cambios de postura están señalados con verbos monomorfémicos distintos. Así, los verbos que expresan dirección tienen en coreano un rango

más limitado de aplicación que las marcas de dirección del inglés, que pueden aplicarse indistintamente a desplazamientos de una localización a otra y a cambios de postura corporal.

Para el movimiento agentivo, el verbo expresa inherentemente el movimiento y la dirección, y puede incluir además alguna información sobre las propiedades de la figura y especialmente del punto de referencia o meta de la acción. El modo o causa puede ser expresado con un verbo adicional (Bowerman 1985, pp. 56 y 57).

Esta notable diferencia en la lexicalización del evento de movimiento, continúan las investigadoras, se refleja en el orden en que los niños de una y otra lengua adquieren los distintos componentes que conforman el evento de movimiento. Mientras que los niños de habla inglesa adquieren muy tempranamente las partículas de ruta en oraciones intransitivas (*down* -abajo-; *up* -arriba-; *in* -adentro-; *out* -afuera-; *on* -sobre-; *off* -afuera-; *back* -atrás- y otros) y verbos de modo y de flexión (*go* -ir-; *come* -venir-; *fall* -caer-; *sit* -sentarse-; *walk* -caminar-; *run* -correr-; *jump* -saltar- y otros), la aparición de este tipo de expresiones en los niños coreanos es muy tardía. En este caso, los niños adquieren de manera más temprana expresiones agentivas causales y transitivas con verbos de dirección del tipo de *abrir/cerrar*, *meter/sacar*.

Esta diferencia en el orden de adquisición, insisten Bowerman y Choi, se debe a los distintos caminos empleados por una y otra lengua para organizar la información semántica del evento de movimiento. "La descripción más plausible de los datos descritos (continúan), es que el niño no usa las palabras puramente con base en sus conceptos espontáneos, sino que ya está ocupado en entender el modo en que las palabras son usadas por los hablantes y extraer la información sobre las dimensiones básicas con las que los eventos son parcelados y clasificados en su lengua (Bowerman 1985, pp. 56 y 57).

1.2.2 La postura socioconstructivista.

Por otro lado, Célia Regina Carneiro de Toledo (Célia Regina Carneiro de Toledo 1985) realiza un análisis de la adquisición de verbos locativos del portugués desde una perspectiva socioconstructivista.

Los datos de este trabajo fueron recogidos de grabaciones semanales de treinta a cuarenta minutos en audiocassettes y en videograbaciones mensuales, donde se registraba la interacción espontánea del niño con un miembro adulto de la familia.

Las primeras producciones registradas de verbos locativos fueron en todos los casos verbos de relación locativa dinámica, estos son: *cair* (caer), *tirar* (tirar), *abrir* (abrir), *fechar* (cerrar), *pôr* (poner), *pegar* (pegar), *colocar* (colocar), *desçer* (bajar) y *subir* (subir).

De la observación de este material fue posible registrar algunos de los patrones de la interacción que juegan un papel importante en el curso de la adquisición de este dominio semántico.

En un primer momento se observó que la contribución discursiva del adulto y la del niño ocurren de manera asimétrica. "El niño participaba en varias situaciones (de manipulación de objetos) a través de... su propia actividad motora" (Carneiro 1985, p. 34). La importancia de la observación de este momento prediscursivo del niño en su interacción radica en que a lo largo de las diferentes escenas interactivas, el adulto interviene con su discurso y establece una relación directa entre la acción conjunta del niño y del adulto y el discurso de este último.

A partir de estas observaciones Carneiro encuentra que las primeras producciones verbales del niño son *incorporadas* del discurso adulto y se encuentran fuertemente ligadas a una escena de interacción específica. "El inicio de la participación verbal del niño en varias actividades conjuntas se

caracteriza como una *incorporación* de material lingüístico, provisto por el interlocutor, a su actividad motora." (Carneiro 1985, p. 36).

Las primeras producciones lingüísticas obedecen al reconocimiento que el niño hace de ciertas actividades y el uso del objeto lingüístico que las acompañan (Carneiro 1985, p. 36).

En el caso de la emergencia del verbo *caer* analizado por Carneiro, resulta muy evidente este comportamiento. En un primer momento, dice la autora, se observaron repetidas producciones adultas del perfecto del verbo *caer* (*cayó*) "durante el juego denominado *construir y derrumbar torres de cubos*" (Carneiro 1985, p. 36).

La emergencia del vocablo *cayó* en el habla del niño ocurrió en el mismo esquema de interacción y con los mismos objetos, por lo que puede ser vista como una "incorporación del niño del habla producida por el adulto." (Carneiro 1985, p. 36).

Estas producciones tempranas han sido catalogadas por varios autores como producciones no analizadas (Bowerman 1985, p. 1283) o formas presimbólicas (Tomasello 1991, pp. 10 y 29; ver también sobre *fórmulas y rutinas*, vid. supra 1.1.3, p. 7), inicialmente muy limitadas a un contexto de interacción determinado, de donde se desarrolla posteriormente un uso menos restringido.

En el caso de la propuesta socioconstructivista, luego de este periodo presimbólico de la producción lingüística, o sea, el lapso en que se observan los vocablos que han sido incorporados y que guardan una estrecha relación con una escena particular, el niño alcanza un estado de productividad cuando se desarrolla el proceso de *recontextualización*, donde el infante expande el uso del vocablo, desligándolo de su relación exclusiva con una escena particular. "La

4. Sobre este problema en mis datos, vid. Capítulos II y III.

salida de un vocablo de la situación en que se originó evidencia el inicio de un proceso de análisis de las situaciones anteriores" (Carneiro 1985, p. 38).

Así, dice Carneiro, después de establecido el uso de los vocablos en un conjunto particular de situaciones, "se registraron enunciados con vocablos analizados en situaciones que difieren en uno o más aspectos de las situaciones en que se originaran... los vocablos fueron usados en otros esquemas interaccionistas, en otras fases de acción, con otros objetos, con otro tipo de movimientos sobre los objetos y con diferentes agentes de acción." (Carneiro 1985, p. 38).

Siguiendo con el caso del verbo *caer*, posteriormente a la incorporación del verbo en la escena de "construir y derrumbar torres de cubos", fue posible observar que el niño usaba la forma de perfecto (*cayó*) en una "situación estática al final del juego", al momento de guardar los cubos.

Estos "errores" o "desvíos" del discurso del niño con respecto al del adulto resultan fundamentales para el reconocimiento del proceso de recontextualización. Los "errores", dice Carneiro, son vistos como "síntomas del proceso activo de construcción de vocablos en cuanto objetos lingüísticos desde el punto de vista semántico" (Carneiro 1985, p. 38).

La observación de los "errores" cometidos por los infantes es una fuente importante de evidencias para el entendimiento de la estructura y del funcionamiento del sistema lingüístico propiamente infantil. "Las fallas de los niños para satisfacer los estándares adultos no tienen interés inherente; su valor está más en que son una de las fuentes de evidencia más completas que tenemos sobre el trabajo del sistema que estamos tratando de entender." (Bowerman 1985, pp. 1263-1264).

Ahora bien, después del período de recontextualización o análisis semántico de los vocablos, "se observó un inicio de *correspondencias* entre

diferentes formas de un mismo vocablo y entre diferentes vocablos" (Carneiro 1985, p. 39).

Tanto el proceso de "recontextualización" como el de "correspondencia" responden entonces a un trabajo ejercido sobre el lenguaje como sistema de signos, hecho a partir de las incorporaciones del discurso adulto. Éste podría ser pues el punto de encuentro entre la tesis de Bowerman y las propuestas socioconstructivistas de la adquisición del lenguaje. Aunque estas posturas disienten en cuanto a la importancia que tiene el interlocutor en el proceso de adquisición, parecen coincidir en que el trabajo que realiza el niño sobre el sistema lingüístico al que está expuesto juega un papel relevante en el desarrollo conceptual y lingüístico ulterior.

1.3 Algunas expectativas antes del análisis lingüístico del corpus.

Frente al análisis de las distintas posturas ya señaladas, cabe aquí abrir un espacio para considerar los posibles datos que validarían las hipótesis planteadas por cada una de ellas.

La definición clara de las expectativas que guardan las diferentes posturas sobre los datos que podrían apoyar su teoría será fundamental en el momento que se valoren los registros del *corpus*.

Como ya se ha señalado, Slobin sostiene que la relación figura-fondo representa el factor espacial fundamental que construye la noción locativa primordial en la gramática infantil básica. De este modo, la tesis cognitivista fuerte se vería corroborada por una adquisición ordenada del léxico que expresa esta relación fundamental según parámetros conceptuales de complejidad. Así, el primer concepto en recibir marca lingüística sería la noción locativa más básica "localizado en". A esta noción básica sucederían nociones más complejas como "localizado sobre/debajo/detrás/dentro", que incluiría

además de la relación figura-fondo, la orientación o dirección entre los dos objetos que se relacionan.

Aunque Slobin y otros autores de esta línea no lo afirmen de manera explícita, es posible extraer de su postura que la adquisición lingüística de la locación estática es más básica conceptualmente y por tanto es adquirida de manera más temprana que la locación dinámica (vid. Slobin y Johnston en "La postura cognitivista", p. 14). De tal forma, las construcciones con *deixis*, como *ir/venir*", y otras relaciones locativas de movimiento, como *subir/bajar; entrar/salir* serían adquiridas con posterioridad a relaciones locativas marcadas por *estar*; o bien, en aquellos casos en que el verbo permita una lectura tanto estática como dinámica, esta postura esperaría la aparición del uso estático antes que el dinámico.

En el caso de Bowerman, debido a que esta autora atribuye a la estructura del sistema lingüístico particular un papel importante en el curso de la adquisición de la lengua, la validación exhaustiva de sus hipótesis sólo podría darse con base en un estudio translingüístico donde se compararan lenguas cuya estructura gramatical fuera notablemente diferente y se observaran trayectorias de adquisición también diferentes, según los patrones naturales de cada lengua en cuestión. Si se parte de un estudio lingüístico que no es comparativo (como el que aquí se presenta) es posible esperar entonces que los patrones sintácticos y morfológicos naturales de la lengua tiendan a ser adquiridos de manera más temprana y extendidos sobre otros más marcados y menos característicos. La adquisición de estructuras menos usuales tendería a registrarse más tardíamente, debido a que resultan más complejas al interior de la lengua.

Desde esta perspectiva se esperaría entonces que las lexicalizaciones registradas más temprana y usualmente en los verbos locativos correspondan a la lexicalización característica del español; esto es, a la expresión del

movimiento y dirección en el verbo principal y el modo o causa en un verbo adicional (vid. supra Talmy y Bowerman, 1.2.1., p. 14).

La adquisición de verbos locativos estáticos y dinámicos tendería, en el caso de que las hipótesis de Bowerman fueran correctas, a mostrar también una influencia importante de la manera en que el castellano los distribuye y organiza. Los verbos *estar* y *quedar* son los verbos más comunes que se utilizan para la relación locativa estática. Otros verbos que expresan esta relación son poco utilizados, no sólo en las etapas tempranas de la adquisición, sino incluso en el habla adulta (*yacer, distar, anteceder, radicar, sobresalir* y otros). Así, es de esperar que los enunciados que expresan locación estática no sean extendidos hacia la locación dinámica, pues la lengua ofrece un número reducido y bien determinado de verbos que expresan aquella relación. Por el contrario, existe un grupo de verbos inherentemente dinámicos que en ocasiones sirven para expresar estaticidad; por ejemplo: *ir* en *Esta pieza va a ligada con esta otra* o *entrar* en *la pieza no entra*, en el sentido de "no corresponde". De este modo, es posible esperar usos de verbos de locación dinámica en enunciados de locación estática, dado que el castellano permite el uso de algunos de éstos en ambas relaciones.

Finalmente, la ratificación de la tesis socioconstructivista estaría dada a partir de registros que evidenciaran la pertinencia del discurso adulto y la dependencia contextual en los enunciados del infante. En este caso, la observación de las escenas de interacción entre el niño y el adulto en el período en que el niño aún no participa lingüísticamente resulta de gran importancia para determinar en qué medida son retomadas por éste al momento de sus primeras producciones.

Así, desde esta perspectiva es posible esperar que las producciones que realiza el adulto durante la interacción en ciertas escenas sean incorporadas posteriormente por el infante. Las primeras producciones del niño deberán

mostrar una relación muy cercana con respecto al contexto en cuestión y por tanto no sería extraño encontrar formas no analizadas cuya explicación esté dada sólo por la vinculación escena-producción, establecida anteriormente por el adulto a lo largo de sus interacciones con el niño.

La importancia de la incorporación del discurso adulto y la producción de formas no analizadas por parte del niño podrían estar corroboradas también por el registro de algunos datos inexplicables desde la posición cognitivista. La producción temprana de términos correspondientes a esquemas cognitivos complejos y de esquemas gramaticales marginales de la lengua serían en concreto evidencias de que en las etapas tempranas de la adquisición, el niño no analiza sus producciones ni presta atención a las estructuras gramaticales naturales de su lengua, sino que la base de la producción lingüística en las etapas tempranas de la adquisición está en las prácticas discursivas que acompañan las escenas de interacción.

Introducción al análisis del *corpus*

La presentación del debate en torno al fenómeno de la adquisición del lenguaje servirá de marco para el *corpus* que aquí se analizará. En nuestro trabajo intentaremos rastrear algunas de las afirmaciones presentes en estas propuestas en un *corpus* que registra la evolución lingüística de una niña.

Como ya se mencionó en la Introducción, el *corpus* de este trabajo registra 2 horas mensuales de interacción cotidiana de una niña (Emilia) con sus padres. Se trata de una familia mexicana de clase media cuyos padres son universitarios. Las videograbaciones comienzan cuando la niña tiene 1.4 años y se toman una vez al mes hasta que Emilia cumple 3 años.

Clasificación de los verbos locativos

Cabe también recordar que en la selección de los verbos objeto de este estudio tuvimos cuidado en recoger aquellos que sirven a la niña para expresar ubicación o movimiento de objetos o personas, por lo que verbos no propiamente locativos fueron incluidos cuando involucraban de algún modo este tipo de acción. Asimismo, por motivos de concisión, el análisis sólo contempla formas verbales, otras formas, aunque expresen acciones, no se consideraron dentro del análisis.

La lista de verbos locativos encontrados en el *corpus* es el siguiente:

Verbos locativos del *corpus*.

Abrir	Echar	Quedar
Acostarse	Entrar	Quitar
Agacharse	Estar	Sacar
Brincar	Ir	Ser
Caber	Levantar	Sentarse
Caer	Llegar	Subir
Caminar	Llevar	Tener
Cerrar	Meter	Tirar
Correr	Pasar	Traer
Doblar	Poner	Venir
		Volar

En general, el análisis que se presenta a continuación se concentra en la búsqueda de datos que favorezcan o rechacen a las hipótesis implicadas en el debate teórico ya presentado.

De esta manera, la observación del *corpus* y nuestro trabajo en conjunto tiene por objeto realizar una valoración de las propuestas lingüísticas a partir de los datos encontrados en nuestro material.

El análisis está dividido en dos grandes bloques. En primer lugar se observa el *input* lingüístico, es decir, el discurso que el adulto dirige a la niña a lo largo de sus interacciones. El análisis confronta algunos de los aspectos más importantes de las hipótesis con el *input* lingüístico.

En concreto, se confrontará la idea socioconstructivista de que el infante adquiere gran cantidad de su vocabulario a partir de un proceso de *rutinas* en donde se establece una relación fija y determinada entre un contexto concreto de interacción y una producción lingüística dada. Con esta hipótesis en mente, se realizó un análisis que observaba la

complejidad del *input* lingüístico , así como su relación con el contexto de interacción en que ocurre.

Dentro de este mismo capítulo se realizó también un análisis de las características tipológicas del discurso adulto dirigido a la niña, a fin de confrontarlas con la clasificación tipológica de las lenguas que Talmy propone a partir de un análisis de los procesos de lexicalización presentes en los verbos. Recordemos que Talmy propone que en las lenguas existe un patrón de lexicalización que ocurre en "sus verbos locativos más característicos, entendiendo por característicos aquellas expresiones frecuentes, que cubren un rango amplio de nociones semánticas y que se localizan en el discurso coloquial" (Talmy 1985, p. 61), y establece que el español corresponde al patrón 2 de lexicalización, donde el verbo lexicaliza la dirección de la acción, y el modo o la causa se menciona aparte.

Esta parte del análisis del *input* lingüístico busca en nuestro *corpus* evidencias que sostengan o rechacen esta clasificación de Talmy a partir del análisis y conteo de dos alternativas de expresión de un mismo esquema locativo; la alternativa lexicalizada (*meter/entrar, sacar/salir, subir y bajar*) contra la alternativa analítica (*poner/ir adentro, poner/ir afuera, poner/ir arriba, poner/ir abajo*).

La segunda parte del análisis (3er. capítulo de esta tesis) presenta algunas características de la producción lingüística de Emilia. Al igual que con el análisis del *input* lingüístico, esta parte del trabajo busca señales o evidencias que indiquen alguna dirección determinada en el debate teórico.

En primer término se realiza una valoración del fenómeno de la recuperación de vocablos. Esta observación pretende examinar el principio socioconstructivista de que las primeras producciones guardan una especial dependencia con respecto a una rutina determinada de interacción, que

reúne información lingüística, gestual y situacional, de donde el niño *recupera* sus primeras producciones, las cuales suelen ocurrir como parte indisoluble de estas escenas de interacción.

Luego de este análisis presentamos una organización y distribución de toda la producción de verbos locativos observada en nuestro material. El análisis intenta dar cuenta de la razón de la ocurrencia, frecuencia, formas, función y evolución de las producciones verbales de Emilia. Ésta es sin duda la parte central del trabajo. La elaboración de la organización del material se realizó con base en los componentes locativos del evento locativo presentados por Talmy. El análisis distingue los verbos dinámicos y estáticos, los que sirven para describir una acción de un ser animado (humano y no humano) y los que se usan para objetos, los eventos agentivos y no agentivos, así como la relación de todas estas variantes entre sí. El material observa además la función de las producciones en los contextos de interacción, valor que no siempre coincide con el estándar adulto. Con este análisis se pretende encontrar algunas pistas sobre los parámetros de la niña para organizar la información lingüística que ya posee y maneja.

Por último presentamos un examen que expone la variación de las características y funciones de la producción verbal locativa a lo largo de su desarrollo lingüístico. El análisis intenta explicar la razón de las formas de introducción y describe la aparición de las primeras variantes verbales. También observa la evolución de la enunciación de los componentes locativos más importantes y su relación con el tipo de verbo enunciado.

Para terminar el trabajo exponemos el caso de un verbo que presentó un comportamiento y evolución particulares. Se trata del enunciado indiferenciado *pátate*, que es utilizado en un principio para cualquier

cambio de posición corporal, y que evoluciona posteriormente hacia una especificación formal y semántica para distintas posiciones corporales.

Capítulo II

El input lingüístico: el habla dirigida a los niños

Antes de analizar las características y la evolución de las primeras producciones de la niña, es ineludible detenerse en el discurso adulto que dirige las acciones y sirve como modelo para la construcción lingüística de Emilia.

El presente capítulo analiza el discurso adulto dirigido al niño en las etapas tempranas de la adquisición del lenguaje, con la finalidad de lograr un acercamiento al material lingüístico a partir del cual el niño realiza su propia construcción.

A este respecto, cabe recordar que dentro de la teoría constructivista, existen dos tendencias que enfatizan factores distintos dentro del proceso de la adquisición. Para la postura socioconstructivista, un dato necesario que debe considerarse es la propuesta de que las primeras producciones infantiles están estrechamente ligadas a contextos de interacción en que el adulto establece un término para cada contexto, y se instaura con ello algo así como un apareamiento entre la producción lingüística y el contexto designado, al grado de que las primeras producciones sólo se presentarían en coincidencia con la escena concreta.

Una segunda posibilidad de análisis corresponde a la propuesta de Talmy estudiada en el terreno de la adquisición de verbos locativos por Bowerman y Choi. Como ya se ha señalado, la propuesta cognitivista "débil" de Bowerman y Choi sostiene que los datos del discurso adulto a los que el niño tiene acceso muestran los patrones tipológicos prototípicos de la lengua en cuestión. Para el caso que aquí nos ocupa, esto implicaría básicamente que el niño de habla española tendría acceso a la comprensión y formación de los esquemas que Talmy propone como típicos del español; lexicalización del movimiento y de la dirección.

En esta segunda sección del trabajo nos dedicaremos a buscar en qué medida el habla adulta dirigida a la niña muestra evidencias positivas para estas propuestas.

2.1 Relaciones locativas tempranas; evidencias de comprensión

2.1.1 Socioconstructivismo: interacción y discurso.

Ahora bien, teniendo como trasfondo la propuesta socioconstructivista, observamos las interacciones entre el adulto y el infante con el fin de encontrar qué producciones lingüísticas acompañaban las escenas de interacción.

Así pues, se analizaron los contextos de interacción y sus elementos lingüísticos locativos específicos, al tiempo que se observaron las evidencias de comprensión, en términos de la acción del infante, en la búsqueda de su relación con el uso temprano de estos elementos lingüísticos.

La evidencia seleccionada para el trabajo corresponde a los contextos de desplazamiento enmarcados en los siguientes esquemas: (L. Talmy, 1985, A. Herskovits, 1986 y J. Lyons, 1980.)

Cuadro 4 Esquemas de desplazamiento

1- petición a Emilia (agente) para que traslade un objeto (figura) hacia el adulto (fondo), que puede ser el mismo que hace la petición, o bien una tercera persona. (instrucción prototípica: *dame, dale X a Y*)

1Bis- Imagen refleja del esquema anterior; petición para que Emilia reciba (fondo) un objeto (figura) trasladado por el adulto (agente). (*ten*)

2- Petición a Emilia (agente) para que traslade un objeto (figura) hacia otro objeto (fondo). (instrucción prototípica: *pon*)

3- Petición a Emilia para que se traslade (figura-agente) hacia el adulto (fondo), que puede ser el mismo que hace la petición, o bien una tercera persona. (instrucciones prototípicas: *ven, ve con*)

4- Petición a Emilia (figura-agente) para que se traslade hacia un objeto (fondo). (instrucción prototípica: *ve a*)

De acuerdo con lo señalado, el análisis de las interacciones muestra, en primer término, un número reducido de contextos en donde claramente se puede constatar el establecimiento de una producción lingüística única para un esquema de relación espacial específico. El caso de *ten*⁵ es un ejemplo de este grupo. En todos los casos registrados en que aparece la instrucción *ten*, el adulto extiende un objeto hacia Emilia y la niña lo toma con sus manos (esquema I Bis). Otro ejemplo regular en este sentido es el registrado con las escenas en que el adulto dice *se cayó*, que sucede invariablemente cuando un objeto se desplaza en dirección vertical o pierde su posición canónica, impulsado por la gravedad y ajeno a las intenciones de los individuos involucrados. (no corresponde a ningún esquema atendido por ahora).

En estos casos de interacción, tanto el tipo de relación espacial, el gesto o la información no lingüística, cuanto la producción verbal son generalmente regulares y se presentan cuando ocurre la escena.

Sin embargo, como ya se dijo, éste es un grupo reducido de casos. En general, el establecimiento de una relación uniforme entre una escena locativa, un gesto no lingüístico y un mensaje articulado regulares resulta muy difícil de encontrar. Por lo regular el adulto presenta al infante numerosas variantes de codificación para una misma escena (*ponlo, guárdalo; mételo, échalo*) y desviaciones súbitas hacia otras relaciones locativas o esquemas de interacción (*ponla, ven, panlo, regresa*).

5. El verbo *tener* implica la manipulación y desplazamiento de un objeto, por lo que se considera dentro de nuestro *corpus* como locativo.

Veamos pues algunos ejemplos:

Ejemplo 1

Emilia 1 (1; 4 años)

La mamá y Emilia ordenan un cajón.

Mam- Tú **ve guardando**,
yo **te voy a dar**,
las cosas, y tú **las vas**
guardando
ten
ten Emilia

Aquí ponlo

La mamá ofrece a Emilia un calzoncillo doblado y Emilia lo toma. Golpeando en el cajón.

Emilia observa el interior del cajón, hace un movimiento, como impulsando el calzoncillo hacia el cajón y balucea algo, luego queda un rato observando el calzoncillo hasta que lo arroja al interior del cajón.

En el ejemplo, el adulto entrega un calzoncillo a la niña para que ella los vaya metiendo en un cajón, junto con esta acción, el adulto da instrucciones verbales. Estas instrucciones presentan variantes de codificación para una sola finalidad, meter el calzoncillo en el cajón (*poner-guardar*). Al mismo tiempo, observamos instrucciones con oraciones perifrásticas de futuro y continuos cambios súbitos de relación locativa sin ninguna señal no lingüística adicional. De manera que en un instante Emilia pasa de ser agente (*tú ve guardando*) a fondo (*yo te voy a dar*), y agente nuevamente (*tú las vas guardando*). Veamos ahora otro ejemplo sobre este esquema:

Ejemplo 2

Emilia 1 (1; 4 años)

Emilia está en la cocina y la mamá afuera, a unos pasos de la puerta.

Mam- Ven

Emilia toma un tóper de la cocina y lo lleva con la mamá. Ahí lo deja y regresa a la cocina.

Velo a poner allá

Ven

Ven

Pon allá el ajonjolí

Ofreciendo el tóper

Emilia regresa, toma el tóper y vuelve

a la cocina.

Ponlo donde lo agarraste

Emilia va al lugar de donde sacó el tóper.

Ponlo ahí

Emilia saca otro tóper y vuelve con ambas con la mamá. Luego deja los tópers en el suelo, cerca de la mamá y regresa a la cocina.

En este caso, no encontramos variantes de codificación (únicamente se utiliza la forma verbal *pon*), sin embargo, la señal no lingüística varía con respecto al ejemplo anterior, ya que no indica el fondo con el cual está relacionada la figura a trasladar (como ocurrió en el ejemplo arriba citado, donde la madre golpea el interior del cajón, indicando la meta del movimiento), sino que simplemente extiende el objeto. Por otro lado, el ejemplo coincide en los continuos cambios de relación locativa.

Ejemplo 3

Emilia 3 (1; 6 años)

Emilia y el papá juegan en el jardín,
Emilia se incorpora, camina hacia su
bolsa y la cuelga de su hombro.

Pap- ¿Ya nos vamos?
¿Nos subimos?
¿Ya nos subimos?
Guarda la espátula en tu
bolsa
Echa la espátula en tu
bolsa,
Andale
Echa la espátula en tu
bolsa
Si ya nos vamos,
Echa la espátula
Andale
Guarda la espátula
Andale
Guárdala
Ponte tu bolsa
Vámonos
Guarda la espátula

Emilia se sienta.

Emilia se acerca al árbol.

Emilia se sienta frente al árbol y
comienza a escarbar la tierra con la
espátula.

En este caso, el salto de una relación locativa a otra está, una vez más, acompañado por variantes de codificación (*Ya nos vamos-ya nos subimos*" y "*guardar-echar*)

En fin, los ejemplos muestran un cúmulo complejo de datos que se le presenta a la niña, sobre el cual ella elabora su trabajo y adquiere su propio sistema.

Hasta aquí hemos visto, pues, que los contextos de interacción van acompañados de variantes de codificación, esto es, distintas formas verbales que codifican la misma relación locativa (para el verbo *poner* se encontraron 6 diferentes variantes; *acomodar, guardar, echar, meter, pasear -pásalo aquí e ir esto va aquí-*), y por diversas señales y gestos del adulto (señalamientos y ofrecimiento de objetos), que no necesariamente coinciden ante la misma

instrucción ni componente de la escena locativa (agente, figura, fondo). Por ejemplo, se usa el verbo *poner* al tiempo que se señala el fondo o al tiempo que se entrega la figura.

Algunos de estos datos pueden confrontarse con la premisa de que la adquisición de relaciones locativas (y de toda la lengua), se da a partir de un proceso de interacción en donde el adulto establece una relación entre un contexto dado y la información lingüística y no lingüística que lo acompaña. Se ve aquí que la información que acompaña los contextos de interacción es presentada, en algunos casos, de manera regular, invariable y clara, pero en la mayor parte de las escenas, se trata más bien de un cuerpo complejo de datos, con constantes variaciones de codificación para una misma relación locativa, gestos y producciones lingüísticas no siempre coincidentes entre sí y cambios repentinos de relación.

¿En qué afecta esto a la comprensión del infante? ¿Cuáles son las evidencias de comprensión?

Para el caso de las interacciones con información regular, (tanto verbal como situacional) la respuesta de Emilia fue, a su vez, uniforme también. Siguiendo con los ejemplos de regularidad antes mencionados, en todos los casos que se dio la instrucción a Emilia de que recibiera un objeto (*ten*) al tiempo que se le extendía, la niña no dudó en recibirlo. (De hecho, hay ejemplos donde se le extiende un objeto usando otro verbo locativo y Emilia ejecuta la misma acción) *ponlo*, al extender la mamá el *tóper*- lo mismo ocurre con los casos de *caer*, donde Emilia vuelve su vista hacia el objeto caído, se agacha, lo recoge y luego lo entrega al adulto.

Por el contrario, los casos irregulares presentan algunas variantes. En el caso del *tóper*, por ejemplo (ver ejemplo 2), Emilia acierta en las idas y venidas demandadas por la madre, y acierta incluso a desplazarse hasta el lugar indicado por ella, sin embargo, las operaciones que realiza sobre los objetos no

corresponden con las requeridas, ya que la niña extrajo otro tóper en vez de abandonar el que ya tenía en sus manos. Existen muchos otros ejemplos donde Emilia no realiza la acción encomendada por el adulto. Sin embargo, resultaría muy difícil establecer si dicha disfunción es resultado del desconocimiento o simplemente de falta de voluntad.

Ahora bien, frente a la complejidad del discurso, el adulto acude a algunas estrategias de tipo pragmáticas para guiar y facilitar la respuesta del niño. En nuestro material, hemos podido reconocer al menos tres de estas estrategias:

- a) Descomposición de los actos requeridos en una sucesión más simple de movimientos.
- b) Señalización y coparticipación del adulto y el infante y
- c) Uso de verbos prototípicos a lo largo de las diferentes escenas de relaciones locativas.

Veamos algunos ejemplos:

Ejemplo 4

Emilia 3 (1; 6 años)

Emilia y el papá regresan del jardín y entran al departamento. Emilia viene en brazos del papá y trae una flor en la mano.

Mam- ¡Ay!

¡Qué flor tan bonita!

Pap- ¿Para quién es la flor?

¿Para quien es la flor?

Mam- ¿Para quien es la flor
mamacita?

Pap- Dásela a mamá

¿No se la trafas a mamá?

(...)

Dale la flor a mamá

bájate y dale la flor a

mamá

dale la flor a mamá

córrele

dásela a mamá

Emilia alcanza el piso y camina hacia la mamá extendiendo la flor.

dásela a mamá

Emilia entrega la flor a su mamá.

dásela a mamá

En este ejemplo, aunque la instrucción *dásela* no presenta una codificación alternativa, aparece una instrucción adicional que analiza la acción que Emilia debe realizar, así, el enunciado *bájate y dale* descompone el problema que Emilia debe resolver en secuencias de menor complejidad. Por otra parte, la meta de la acción de Emilia es la madre, circunstancia que influye en el accionar de la niña.

Para la estrategia b) los gestos y señales con que los adultos acompañan su instrucción verbal resultan centrales para la comprensión y acción de la niña:

Ejemplo 5

Emilia 1 (1; 4 años)

La Mamá y Emilia recogen algo de arroz que cayó al piso.

Mam- Mira Emilia
Échale aquí
Mira

Abriendo la bolsa del arroz y echando un arroz adentro. Emilia imita el movimiento de la mamá.

Échalo aquí todo
Eso es basurita ya
Pero guárdala aquí
Muy bien
Pero no agarraste nada.

Emilia recoge del piso.

Emilia echa en la bolsa.

Aquí la variante de codificación *echar-guardar* va guiada por el gesto de la madre, que toma arroz del piso y lo mete en la bolsa. Esto es, las instrucciones verbales van acompañadas no sólo de un gesto, sino de toda una acción conjunta, donde la madre sirve de modelo y co-participante durante la tarea por resolver.

Finalmente la estrategia c), que consiste en el uso de un grupo de verbos prototípicos, semánticamente más amplios y generales, junto con otro grupo de variantes de codificación. Los primeros aparecen cuando menos una vez durante los esquemas en casi todos los casos, por el contrario, las variantes de codificación se utilizan de manera alternada:

Cuadro 5
Verbos prototípicos y variantes de codificación

Verbo Prototípico	Variante de codificación
Poner	Acomodar Guardar Echar Meter Pasear* Ir*
Dar	pasar (pásame X)
Venir	Traer (tráeme, tráete X) Prestar (préstame X).
Ir (vámonos)	Subir (¿nos subimos?) Salir (¿salimos?)

Concluyendo, las interacciones entre el adulto y el infante y la información vertida en ellas es, en un conjunto reducido de casos, regular y sus contextos de interacción y producción lingüística son establecidos de manera clara y evidente. Esta es la situación que más ha llamado la atención a los socioconstructivistas. Sin embargo, durante la gran mayoría de contextos de interacción, los adultos presentan información compleja al infante en forma de variantes de codificación verbal, alternancia de escenas y señalizaciones. Las evidencias de comprensión se presentan también más claras y regulares en las interacciones regulares. Para el caso de las irregulares, aunque se notan algunas

*Estas formas verbales están clasificadas como variantes de codificación de la forma *poner* debido a que son utilizadas por el adulto en contextos en que un objeto debe ser introducido en algún recipiente, p.ej. **Paséalo aquí** o **Eso va aquí**.

variantes en el accionar de la niña, hemos reconocido algunas claves que guían el trabajo del infante hacia la conclusión de la tarea requerida por el adulto.

Éstas son:

- * Descomposición de los actos requeridos en una sucesión más simple de movimientos.

- * Señalización y co-participación del adulto y el infante.

- * Aparición de verbos prototípicos a lo largo de las diferentes escenas de relaciones locativas.

2.2 La clasificación tipológica de Talmy y las variantes verbales

En este apartado, analizaremos algunas características formales de la expresión del evento locativo en el discurso dirigido al niño, en términos de la lexicalización o presentación analítica de la dirección, así como su distribución en el discurso.

Como se ha expuesto en el capítulo I, Talmy realiza un análisis del modo en que cada lengua organiza el espacio semántico al interior de sus componentes léxicos y de sus estructuras gramaticales. A partir de este examen, Talmy estableció una comparación entre los diferentes patrones de lexicalización de los formantes del evento de movimiento que presentan las lenguas. Recordemos que la lexicalización es el ingreso de uno o más componentes del evento locativo en un morfema particular. A partir de este análisis, Talmy sostiene que existen tres patrones de lexicalización del evento locativo. Cada lengua utiliza sólo uno de éstos dentro de sus verbos más característicos, entendiendo por característicos aquellas "expresiones frecuentes, que cubren un rango amplio de nociones semánticas y que se localizan en el discurso coloquial" (Talmy 1985, p. 62).

El español, según esta propuesta, lexicaliza en sus verbos locativos más característicos la dirección del movimiento; el modo o la causa de éste se expresa de manera independiente.

Esta tipología está representada por formas como *Meter/entrar*, *sacar/salir*, *subir/bajar*. En estos casos decimos que el verbo lexicaliza la dirección ya que *incorpora* en un solo morfema el movimiento y la dirección del mismo.

Ahora bien, aunque no existen dudas de que el español es una lengua que característicamente lexicaliza el movimiento y la dirección en sus verbos locativos, cabe abrir aquí un espacio para plantear un par de interrogantes que

podrían ser pertinentes en la utilización del análisis de Talmy en la teoría de la adquisición del lenguaje.

El reconocimiento de verbos prototípicos y variantes de codificación a lo largo de las escenas de interacción entre el adulto y el niño fueron útiles no sólo para verificar que la relación entre la escena interactiva y la codificación verbal era más compleja que un simple pareo de elementos, sino que las variantes verbales dieron indicios de que existían, en el discurso adulto dirigido al niño, distintas alternativas de codificación de una misma escena locativa:

Ejemplo 6

Emilia 1 (1;4 años)

La mamá y Emilia en la cocina.

M - Sí, podemos **meter** aquí,
a ver,
ve si cabe el piloncillo
ahí,
ponlo aquí,
ponlo aquí,
ponlo aquí,
tu trata de **guardar el**
plloncillo aquí

Como es posible observar en este ejemplo, el adulto alterna la versión lexicalizada (*meter*) y la versión analítica (*poner aquí*) de la misma relación locativa, en este caso, inclusión de un objeto.

De tal manera, el principal problema que enfrenta la aplicación de la clasificación tipológica de patrones de lexicalización de Talmy está en que el español presenta patrones analíticos y lexicalizados para el mismo tipo de relación (*poner adentro/meter; ir adentro/entrar*) y en que la distribución de una y otra alternativa en el discurso no ha sido, hasta donde sé, objeto de estudio. La necesidad de una investigación de esta naturaleza se hace patente en cuanto que existe la interrogante sobre si los esquemas característicos o neutros del español (expresiones frecuentes, que cubren un rango amplio de nociones semánticas y que se localizan en el discurso coloquial) (Talmy 1985, p.

62) son los que utilizan patrones que lexicalizan movimiento y dirección (*Juan metió/sacó; subió/bajó el muñeco* o *subió/bajó las escaleras*), o los que utilizan construcciones analíticas (*Juan puso/llevó adentro/afuera; arriba/abajo el muñeco* o *fue/vino a/de arriba/abajo*).

En segundo término, aún cuando aceptáramos el supuesto de que el patrón neutro del discurso español es el de lexicalización del movimiento y la dirección, queda todavía en duda si ese patrón es el mismo que priva dentro de la interlocución entre el niño y el adulto a lo largo de sus interacciones cotidianas.

La posibilidad que tiene el español de expresar una relación locativa de manera lexicalizada o analítica y la interrogante sobre cuál es el esquema (lexicalizado o analítico) que el adulto utiliza usualmente en su interacción con el infante vendrían indudablemente a hacer más compleja la verificación de los planteamientos de Bowerman sobre la importancia del input en la adquisición del lenguaje.

Algunas expectativas.

La propuesta de Talmy nos haría esperar en el discurso coloquial del castellano ejemplos de lexicalización movimiento-dirección frecuentes y un grupo menor de casos con expresiones analíticas. Además, tendría que estar soportada por un registro importante de lexicalizaciones movimiento-dirección a lo largo de un amplio rango en el espectro de las relaciones locativas expresadas, esto es, que relaciones locativas tales como la inclusión, exclusión, movimientos ascendentes y descendentes o factores como el evento autónomo (no causativo), la causalidad agentiva y la causalidad autoagentiva lexicalizaran la dirección y el movimiento de la misma manera.

Esto hará esperar que el adulto prefiera de manera general la opción lexicalizada (*meter, sacar, entrar, salir, subir, bajar*) y en menor proporción la

opción analítica (*poner adentro, poner afuera, ir a adentro, ir a afuera, poner arriba, ir a arriba, poner abajo, ir a abajo*) a lo largo de las diferentes relaciones semánticas de la locación presentes en el castellano.

Con el fin de evaluar, tentativamente, las expectativas que se desprenden de los planteamientos de Talmy, presentaremos el análisis de dos videograbaciones de dos horas, realizadas cuando la niña tenía 16 y 17 meses de edad. El interés del análisis se centrará en cuatro relaciones locativas que pueden ser expresadas ya con verbos lexicalizados, ya con enunciados analíticos; éstas son: *inclusión, exclusión, superioridad e inferioridad*. Cada una de estas relaciones se subdivide a su vez en agentivas y autoagentivas:

Cuadro 6
Manipulación de objetos: agentividad

- | | |
|-----------------|---|
| 1. Inclusión | * Petición o acción de contener un objeto en otro (meter; poner dentro) |
| 2. Exclusión | * Petición o acción de exceptuar un objeto de otro (sacar; poner afuera) |
| 3. Superioridad | * Petición o acción de colocar o mover un objeto por encima de otro (subir; poner arriba) |
| 4. Inferioridad | * petición o acción de colocar o mover un objeto por debajo de otro (bajar; poner abajo) |

Cuadro 7
Traslado físico: autoagentividad

- | | |
|-----------------|--|
| 1. Inclusión | * Petición o acción de introducirse en un espacio (entrar; ir a adentro) |
| 2. Exclusión | * Petición o acción de excluirse de un espacio (salir; ir a afuera) |
| 3. Superioridad | * Petición o acción de traslado en dirección ascendente (subir; ir a arriba) |
| 4. Inferioridad | * Petición o acción de traslado en dirección descendente (bajar; ir a abajo) |

Análisis de datos.

De manera general, el análisis de los datos indica la existencia de tres estrategias bien diferenciadas que el adulto emplea para la codificación de las escenas locativas descritas en los cuadros 6 y 7. En una de estas estrategias el adulto se apoya fundamentalmente en aspectos pragmáticos, implícitos en las escenas que está codificando. En estos casos la relación *figura/fondo* sirve al adulto para indicar la dirección del movimiento. De tal forma, la dirección del movimiento no es codificada verbalmente, sino que es indicada mediante un apoyo visual. No es de extrañar pues que el adulto utilice en esta estrategia construcciones que no codifican la dirección en ninguno de sus tipos posibles, ya sea lexicalizado o analítico:

Ejemplo 7

Emilia 2 (1; 5 años)

La mamá y Emilia juegan en la sala.

Mam- No, no, no,

no te pongas esos ahí

Al colocar la niña un suéter entre sus piernas.

Un dato también interesante es la preferencia hacia las figuras y los fondos contextuales. Los casos en que el adulto menciona alguno de estos componentes por su nombre son muy raros. En la mayoría de las ocasiones, la figura y el fondo están señalados con desfóricos, formas pronominales o con gestos o señalamientos, por lo que la niña debe extraer esta información directamente de su interacción con el adulto en la escena:

Ejemplo 8

Emilia 1 (1; 4 años)

La mamá y Emilia están en la cocina. La mamá quiere que Emilia guarde el piloncillo en un tóper.

Mam- échalo aquí

Al mostrarle el recipiente.

Las otras estrategias utilizadas por el adulto son la lexicalización y el análisis de la dirección:

Dirección lexicalizada.

Ejemplo 9

Emilia 3 (1; 6 años)

La mamá, el papá y Emilia juegan en la recámara con tiliches.

Mam- A ver **qué más sacas**
a ver qué más hay ahí,
tú enséñale todo lo que
vas a sacar
(...)

Pap- **Saca tu canasta**
súcala, saca la pelota,
súcala, dásela a
Cecilia, ándale, (...)

Dirección analítica.

Ejemplo 10

Emilia 3 (1; 6 años)

La mamá y Emilia juegan en la recámara con tiliches.

Mam-Échalos al bote,
échalos ahí, sí,
échalos todos, todos,
acá adentro ándale,
todos, ándale, así,
ya los echamos todos
adentro,
échalos todos ahí,
échalos, échalos ahí
(...)

La proporción de cada una de estas estrategias es la siguiente: de un total de 188 casos analizados, 104 (55.4%) corresponden a la estrategia pragmática, 62 (33%) a la estrategia lexicalizada, 21 (11%) a la analítica, y se registró un caso de codificación doble (lexicalizada y analítica).

Cuadro 8
Estrategias para expresar la dirección del movimiento: dirección inherente en la relación figura/fondo vs. dirección expresada.

RELACION	FIGURA/FONDO	DIRECCIÓN EXPRESADA
Inclusión		
autoagentiva	0	8
agentiva	62	10
Exclusión		
autoagentiva	0	7
agentiva	0	15
Elevación		
autoagentiva	19	21
agentiva	11	5
Descenso		
autoagentiva	9	17
agentiva	3	1
TOTAL	104	84
TOTAL %	55%	45%

Cuadro 9
Análisis de la dirección expresada

NOCIÓN	ANALÍTICO	LEXICALIZADO	DOBLE DIRECCION	SIN VERBO
Inclusión				
autoagentivo	0	8	0	0
agentivo	3	7	0	0
Exclusión				
autoagentivo	0	4	0	3
agentivo	0	15	0	0
Elevación				
autoagentivo	1	10	1	9
agentivo	0	2	0	3
Descenso				
autoagentivo	1	15	0	1
agentivo	0	1	0	0
TOTAL	5	62	1	16
TOTAL %	6%	74%	1%	19%

Ahora bien, aunque los registros globales muestran ciertamente que el adulto prefiere expresar la dirección mediante un apoyo pragmático en la relación figura-fondo, y que en los casos que expresa la dirección, prefiere el tipo lexicalizado al analítico en una proporción de tres a uno, existen otras variables que inciden en la elocución de la relación locativa.

La información que ofrecen los registros muestra una clara diferencia entre las relaciones agentivas y las autoagentivas. En general, el adulto prefirió expresar la relación agentiva (manipulación de objetos) mediante el apoyo pragmático en la relación figura-fondo. Sin embargo, para los casos de autoagentividad (desplazamientos) la preferencia es por la expresión lexicalizada o la dirección explícita.

Cuadro 10**Expresión de la dirección en relación a la agentividad del enunciado**

NOCION	FIGURA/FONDO	LEXICALIZADA	ANALITICA
Inclusión	65	7	0
Exclusión	0	15	0
Elevación	11	2	3
Descenso	3	1	0
TOTAL	79	25	3
TOTAL %	74%	23%	3%

Cuadro 11**Expresión de la dirección en relación a la autoagentividad de la oración**

NOCION	FIGURA/FONDO	LEXICALIZADA	ANALITICA
Inclusión	0	8	0
Exclusión	0	4	3
Elevación	20	11	9
Descenso	10	15	1
TOTAL	30	38	13
TOTAL %	37%	47%	16%

Según puede apreciarse en el cuadro 10, el uso de la estrategia pragmática (figura/fondo) aumentó en las aplicaciones agentivas de manipulación de objetos de 55 a 73 por ciento con respecto al conteo global de datos. Por el contrario, para expresar autoagentividad (cuadro 11) el adulto se inclinó más por las dos estrategias que expresan la dirección, ya sea lexicalizada (47%) o la analítica (16%), que sumadas cubren el 63 por ciento de las expresiones, contra el 45 por ciento que cubrían globalmente.

En fin, el análisis del discurso adulto parece confirmar en parte las expectativas que se derivaron a partir de la clasificación tipológica de Talmy. En efecto, cuando la dirección se expresa verbalmente, el adulto prefirió la forma

lexicalizada a la analítica en una relación de 3-1. Sin embargo, el análisis encontró algunas características importantes del habla adulta dirigida al niño que no siempre son consideradas en las teorías de la adquisición lingüística de corte cognitivista. Si bien es cierto que los registros muestran un número importante de casos en que se lexicaliza la dirección del movimiento, esta tendencia, en los números globales, no es la más frecuente. En general, el adulto prefirió una estrategia alternativa de codificación apoyada fuertemente en el contexto de las escenas interactivas. Este dato vendría a reforzar de alguna manera la perspectiva socioconstructivista de la investigación de la adquisición lingüística que resalta la mediación del discurso adulto y el análisis de las escenas de interacción como un factor importante dentro del proceso de adquisición de la lengua.

Además de esta observación, también fue posible reconocer un uso sesgado del patrón de lexicalización en términos de la agentividad o autoagentividad de los participantes involucrados en el evento locativo. De esta manera, aunque el patrón neutro del español es el de lexicalización de la dirección, un análisis más detallado mostró que el discurso adulto dirigido al niño es sensible al tipo específico de agentividad y cambia su estrategia de codificación según el tipo de relación específica que se desea expresar.

Capítulo III

La producción verbal locativa de Emilia

Hasta ahora hemos presentado un análisis sobre el *input* lingüístico, es decir, el discurso adulto dirigido al niño, intentando observar algunos de sus rasgos que podrían estar definiendo o guiando el proceso de adquisición lingüística de la niña.

En este capítulo realizaremos un análisis del discurso de la niña en las interacciones con sus interlocutores. El análisis está dividido en tres partes. Primero realizaremos una valoración de la recuperación del discurso adulto como el inicio y punto de apoyo del desarrollo lingüístico ulterior del niño. En segundo término, realizaremos un análisis que agrupará y clasificará las diferentes formas verbales según sus características y componentes locativos. Finalmente, se analizarán algunos aspectos de la evolución lingüística, observando los cambios de la producción verbal de la niña a lo largo de su desarrollo.

3.1 Recuperación de vocablos: una valoración

Como hemos visto en el capítulo I, desde la aparición de Vygotsky y otros autores que siguieron su línea de investigación, la interacción entre el niño y el adulto ha sido focalizada como una de los determinantes del proceso de la adquisición de la lengua.

La observación detallada de los diálogos en que el infante participa durante su vida cotidiana vino a marcar una nueva manera de ver el problema y desde luego, una explicación alternativa a la visión cognitivista de Piaget. Como hemos señalado reiteradamente, una de las primeras observaciones que diferentes autores coincidieron en resaltar fue el registro de diversas rutinas o producciones no analizadas, recuperadas del discurso adulto. Estos contextos de interacción se caracterizan por la recuperación que el infante realiza de la intervención lingüística y gestual del adulto en la escena. En estos casos la producción del niño sucede siempre a la acción y producción del adulto, quien es considerado para tal caso como modelo. La recuperación de términos es entonces un proceso mediante el cual el niño toma del discurso adulto inmediato sus propias producciones.

Aquí algunos ejemplos:

Ejemplo 11

Emilia 8 (2 años)

Emilia tapa la lente de la cámara, la encuestadora, al destaparla, enreda la correa con el cable de corriente.

Enc- Ya

Ya se atoró

Ya se atoró

Emi- To

Enc- Se atoró

Emi- Mida

Enc- Aiestá atorado

Emi- Tato

Enc- Se atoró.

Ejemplo 12

Emilia 8 (2 años)

Emilia y la encuestadora en la sala. La Encuestadora sube la maleta de la cámara al sillón.

Enc- y a

Emilia trata de abrir la maleta.

Enc- No se puede abrir

Alejándose del sillón.

Emi- Ahí

¿tía?

·Extendiendo a los lados ambos brazos.

Así, con estos datos y otros, aportados por diversos estudios (Camaioni 1984, Carneiro 1985, Bowerman 1985, Slobin 1985, De Lemos 1989, Tomassello 1991) es posible asegurar la existencia de un fenómeno general en la adquisición del lenguaje. Esta manifestación, registrada en las etapas más tempranas de la adquisición, interviene durante la interacción entre el infante y el adulto dentro de contextos concretos, en donde el niño recupera la voz y el gesto del otro, quien habla y participa dentro de las escenas.

Ahora bien, cabría entonces preguntarse ¿qué papel juega este proceso de la recuperación en la adquisición del lenguaje? Y más específicamente ¿qué relación existe entre la recuperación y la incorporación de términos?

Para efectos del análisis se entenderá que un término ha sido *incorporado* cuando la niña lo produzca sin un antecedente inmediato por parte del adulto, esto es, aquellas producciones en las que Emilia sea la primera en pronunciar un vocablo en una escena de interacción determinada. Desde luego, el que un término haya sido incorporado no significa que su base conceptual corresponda con la base adulta, sino que el infante ha establecido una relación directa entre la ocurrencia de una escena y el vocablo que la acompaña.

La primera relación que habrá de establecerse entre estos dos procesos es la cuestión de la secuencialidad. Esto es, ¿es posible descubrir entre estos procesos una secuencia determinada, de tal manera que uno de ellos sea previo y condición del otro?

En un primer acercamiento se podría decir que el proceso de la *recuperación* es conceptualmente menos complejo que la *incorporación*, lo cual favorecería la idea de que aquel proceso es secuencialmente anterior. Sin duda, es más complejo establecer una relación entre una escena y un término de manera espontánea, que contar con una relación establecida por el adulto desde el exterior, para simplemente retomar el discurso inmediatamente anterior.

Por otro lado, el *corpus* muestra algunas producciones cuyas primeras documentaciones se presentan recuperadas para posteriormente aparecer como entradas incorporadas.

Aquí algunos ejemplos:

Ejemplo 13

Emilia 7 (1; 10^{va} años)

Emilia y la mamá suben a la azotea.

Mam- **Vámonos**

dile

vámonos

Emi- **Mámonos**

Esta recuperación precedería a la primera documentación independiente, con lo que se considera que el vocablo ha sido incorporado:

Ejemplo 14

Emilia 8 (2 años)

Emilia y la mamá en el jardín.

Mam- Vente paracá hija

Emi- **Mámono**

Otro ejemplo donde el primer registro con recuperación antecede a la incorporación es el caso de *faltar*. Aquí su primer registro:

Ejemplo 15

Emilia 13 (2; 5 años)

La mamá y Emilia arman un rompecabezas.

Mam- A ver

pérame

pérame

no

ffjate que aquí le falta

algo.

Emi- O pata hado.

Esta *recuperación* se repetiría en el mismo contexto de armar un rompecabezas:

Ejemplo 16

Emilia 13 (2; 5 años)

La mamá y Emilia arman un rompecabezas.

Mam-¿Qué le sigue?

Al colocar una pieza incorrectamente.

Emi- Se sa saquí

Mam-aquí falta algo

Emi- Sese pata ado

Sese pata ado

sese

sese saquí

Al colocar una pieza correctamente.

Posteriormente, casi al final de esta sesión, vendría la primera documentación incorporada:

Ejemplo 17

Emilia 13 (2; 5 años)

Emi- ¿Ata?

Ata

Sata

¿Vedá?

(...)

¡A!

Es

Sata

Sata

una

Se tata una

Se tata una

Mam-¿Falta una?

Emi- Atf tata to

Tati tata to

Emilia arma una "casa" con cubos de madera.

Acomodando.

Buscando otro cubo en el piso.

Toma un cubo.

Lo lleva a la mesa.

Acomodándolo.

Acomodando.

Acomodando.

Acomodando.

Paralelamente a estas entradas cuya primera documentación ocurre recuperada y posteriormente incorporada, se han registrado algunas entradas que muestran un comportamiento inverso, esto es, primera documentación incorporada y recuperación posterior. Aquí algunos ejemplos:

Ejemplo 18

Emilia 11 (2; 3 años)

Emilia y la encuestadora en la recámara.

Emi- Opone bobo

Emilia toma un globo.

Al colocarlo dentro de la cuna.

Posteriormente a este registro de producción espontánea se registraría una *recuperación*:

Ejemplo 19

Emilia 13 (2; 5 años)

La mamá y Emilia arman un rompecabezas,
la mamá coloca una pieza.

Mam-¡Bravo!

(...)

¿Dónde va la florecita?

Emi- Aquí

Tocanda con el índice.

Mam-A

pus pues

ponla ponla

Emi- **ponla ponla**

Mam-**ponla por favor**

Emi- **ola sabol**

sabor

Esta inconsistencia en el orden de los registros podría cuestionar la prioridad secuencial del fenómeno de recuperación. Sin embargo, es posible considerar que la incoherencia de los datos obedecen más a las limitaciones del *corpus* que, al estar compuesto de una videograbación mensual de dos horas, no registra muchas de las recuperaciones del infante.

Con todo, existe un dato que podría sugerir la existencia de esta secuencialidad previa de la recuperación.

Además de los dos grupos de entradas antes mencionadas, ha sido registrado otro grupo, cuyas características apunto a continuación: En estos casos se han registrado muy pocas expresiones, tendencialmente ubicadas en registros más tardíos (*to*, -atoró- E8; *tato* -atorado-E8; *ube* -sube- E.8; *tita* -brinca- E.10; *ta*, -guardar- E.11; *leta* -levanta- E13):

Ejemplo 20

Emilia 10 (2; 2 años)

La mamá y Emilia en la azotea, tendiendo la ropa. La mamá toma una cuerda y la menea en el piso.

Mam-**Brinca brinca brinca**
Brinca brinca
Brinca brinca brinca
la viborita
que brinca que brinca
que brinca
la víbora
(...)

Emilia se acerca y brinca sobre la cuerda.

Mam-**brinca que brinca**
ahora tú meneala
yo brinco

Emilia brincando.

Emi-**Tita**
tita

Después de tomar otra cuerda.

Mam-**Brinca que brinca**
Emi-**Tita**

Emilia menea la cuerda.

Mam-La viborita
¡A!

Meneando la cuerda.

Brinca que brinca
(...)

Al brincar.

Brinca que brinca
La viborita

Brinca que brinca
¡Ay!

Que brinca que brinca
La viborita

(...)

Brinca que brinca

Emi-**Ti**

Meneando la cuerda.

Mam. La viborita

Emi-**Tita**
tita

Emilia toma la cuerda y la menea.

Al parecer, estas entradas aún no han sido incorporadas por la niña, pues no ocurren más que una o dos veces a lo largo del *corpus* y ocurren generalmente recuperadas de la interacción. El hecho de que sean registros tardíos es también significativo, pues esto sugiere que se trata de nuevas entradas en proceso de incorporación.

Las entradas con primera documentación espontánea, en cambio, ocurren de manera más temprana y presentan la historia más larga de producciones a lo largo de todo el *corpus*. Ello es comprensible, pues al ser incorporada una variante desde una etapa más temprana, es de esperarse que comience su evolución antes que otras variantes recuperadas en etapas posteriores.

Otro fenómeno que podría apoyar la secuencialidad previa de la recuperación es la fuerte vinculación que existe entre la producción de un vocablo y una escena determinada. Este tipo de procesos es posible de observar sobre todo cuando la niña utiliza términos que conceptualmente no corresponden con el uso adulto:

Ejemplo 21

Emilia 3 (1; 6 años)

Emilia y la mamá juegan con cassettes.

Mam-Hay unos chiquitos

Emilia

¡Ay!

¡Qué cositas!

Emi- Te

Ofreciendo un cassette chico a Emilia.
Tomando el cassette y dejándolo en el
piso.

Mam-Ten

Extendiendo otro cassette.

Emi- Te

Recibiéndolo.

El ejemplo resulta interesante, pues la producción de Emilia no corresponde a la significación adulta de *ten*, (el agente ofreciendo un objeto a otra persona, la meta de la acción). En este caso la niña produce *te* al momento de recibir, lo que hace suponer una comprensión parcial que no considera la diferencia que establece el verbo entre el agente que manipula un objeto y la meta del movimiento. Así pues, este uso de *ten* parecería sugerir que Emilia simplemente toma la voz del adulto y la identifica con una escena (intercambio de objetos). De este modo, aunque se trata de una producción espontánea, este ejemplo podría estar indicando una complejidad conceptual menor de las producciones recuperadas, ya que éstas responderían más a una participación

del niño en la interacción retomada del discurso adulto que a la conceptualización cabal de las posibilidades de expresión de un verbo dado en las escenas.

El caso del elemento *¡tes!* resulta de interés específicamente en Emilia (aunque en el lenguaje adulto no tendría ninguna relación con el tema a tratar en este trabajo), ya que es el resultado de una escena de interacción particular vinculada frecuentemente con esquemas de interacción.

Durante las diferentes interacciones con la niña, los adultos se dieron a la tarea de enseñarle a contar. En todos los casos registrados, los adultos contaban del uno al tres al tiempo que introducían diferentes objetos en un recipiente. El momento de abandonar el objeto dentro del recipiente coincidía con la producción de su respectiva contabilidad. Sin embargo, el tono de la producción y la fuerza con que eran manipulados los objetos era variable. Los dos primeros números, (*uno... dos...*) eran producidos en un tono ascendente y el *tres* se producía en un tono sostenido y el movimiento que le acompañaba era a su vez más intenso. Así, la primera producción registrada de Emilia en este tipo de escenas es un *¡tes!*, producido siempre en el mismo tono del adulto, y al momento de arrojar un objeto, no siempre en un recipiente. Éste no es un caso aislado, sino que paralelamente al caso de *teu* (al recibir), plantea una interrogante significativa sobre la importancia del proceso de interacción y la voz del otro dentro de la etapa temprana de la adquisición del lenguaje.

Registros como éstos podrían estar indicando que en las etapas más tempranas de la adquisición, las producciones del niño no siempre corresponden conceptualmente con el sistema adulto, e incluso, en ocasiones ni siquiera representan una realidad externa previamente conceptualizada, sino que responden más a un evento que a su representación. (Tomasello 1991)

La fuerte relación que existe entre la producción y la escena es entonces un argumento a favor de la secuencialidad previa del proceso de *recuperación*,

pues, al estar ligado a un contexto dado, el vocablo no debe corresponder a la conceptualización adulta, sino que basta con ser recuperado para poder aplicarse a la escena.

Por otro lado, se han reconocido dos procesos que, aunque no corresponden directamente a este capítulo, sí resulta pertinente de mencionar aquí, debido a la influencia que la *recuperación* de vocablos infringe sobre ellos.

En primer lugar, a lo largo de las observaciones de los registros cuya primera documentación se presenta muy tempranamente en la tabla de producción espontánea y que posteriormente registran algunos casos en la tabla de recuperación en la interacción, se reconoció un proceso de expansión semántica de las entradas hacia nuevos contextos y aplicaciones, relacionadas y constreñidas en un principio a un contexto específico de interacción.

Durante este seguimiento se encontró que algunas entradas ya incorporadas en las etapas tempranas del lenguaje del infante, utilizadas para un número limitado de contextos, ampliaban posteriormente su campo de aplicación gracias a la *recuperación* del término durante la interacción, en contextos donde antes no había sido utilizado:

Ejemplo 22

Emilia 3 (1; 6 años)

Emilia y la mamá juegan con cassettes.

Mam-Hay unos chiquitos

Emilia

¡Ay!

¡Qué cositas!

Emi- Te

Ofreciendo un cassette chico a Emilia.

Tomando el cassette y dejándolo en el piso.

Mam-Ten

Extendiendo otro cassette.

Emi- T e

Recibiéndolo.

Este mismo término *ten* sería utilizado más adelante por el adulto en un contexto, no de intercambio de objetos, sino de recuperación de objetos. Aquí la escena:

Ejemplo 23

Emilia 6 (1; 9^{1/2} años)

Emilia toma una caja de madera. No puede abrirla y la entrega a la mamá, quien la abre pero caen algunas de las piezas del interior al piso.

Enc- A ver

Abrir

Emi- Amí

a

Yiyo

Mam- Ten

Cuando la mamá abre la caja.

Asomándose a ver las piezas caídas.

Emi- Te, te

Al colocar dentro de la caja algunas de las piezas caídas.

Te, te.

En este ejemplo se observa una recuperación en la interacción de un término antes incorporado, ahora utilizado en un contexto de interacción distinto.

Otro ejemplo de este proceso se encontró con el verbo *Venir*. El primer registro de este verbo está localizado en Emilia 2, o sea, la segunda sesión de videograbación, cuando la niña tenía 15 meses de edad. La escena es la siguiente:

Ejemplo 24

Emilia 2 (1; 5 años)

Emilia y la encuestadora en la estancia.

Emi- E

¡E!

Mientras se incorpora.

Ya incorporada, riendo, mientras camina.

Enc- ¿Mm?

Emi- En

Avanzando hacia atrás de la toma.

Enc- ¿Qué?

Emi- En

Avanza hasta una cama donde están una maleta y una bolsa de mano.

Meses más tarde se registraría una recuperación del término, ahora aplicado a un contexto distinto (hablar por teléfono):

Ejemplo 25

Emilia 8 (2 años)

Emilia está sentada en su "carrito" con teléfono, tratando de colgar el auricular.

Enc- Hola papá
¿Dónde estás?

Emi- ¿Tá?

Intentando colgar el auricular.

Enc- Ven papá

Emi- En

Aún intentando colgar el auricular.

Por último, el segundo de los procesos reconocidos donde la recuperación actúa como favorecedora es la paradigmaticación de elementos lingüísticos, o sea, el proceso de relación entre dos o más variantes como pertenecientes a una misma línea paradigmática.

Una vez más, se ha observado que la niña recupera un vocablo. Sin embargo, esta recuperación no se hace ahora de manera idéntica al modelo presentado por el adulto:

Ejemplo 26

Emilia 8 (2 años)

Emilia y la mamá juegan con los cubos. Emilia toma un cubo y quiere ponerlo encima de otros dos.

Mam- ¡Ay!
Se cae
Se cae

Emi- yayó

Alzando las manos después de que cayeron los cubos.

Considero el caso como una recuperación, aunque el modelo presentado por el adulto no haya sido pronunciado en idéntica forma por Emilia, sino que fue sometido a un proceso de paradigmaticación. Así, del enunciado *cae*, pronunciado por el adulto, el infante hace la relación paradigmática con *cayó*, ello a través de la *recuperación*.

En fin, existen algunos elementos que sugieren que el proceso de la recuperación juega un papel importante en la adquisición y en específico en la incorporación de términos por parte del infante.

El reconocimiento de un grupo de entradas de primera documentación recuperada sugiere una secuencialidad previa de este proceso para posteriormente producirse ya incorporado. El grupo de entradas con primera documentación espontánea pone a prueba y siembra dudas sobre esta suposición, no obstante pensamos que obedece más a la naturaleza del *corpus*, que a una posible secuencialidad inversa. Por otro lado, el grupo de entradas que siguen siempre el modelo establecido inmediatamente antes por el adulto apoya también esta secuencia previa del proceso de recuperación, pues muestra aquellos contextos de interacción en donde Emilia ya ha comenzado a participar formal y lingüísticamente, por medio de la recuperación de las producciones del adulto. Esta afirmación podría estar apoyada además por la escasez y tardía aparición de los registros de la primera documentación de estas producciones. También la estrecha relación entre una escena y el vocablo aplicado a ésta suma pruebas que apuntan hacia esta secuencialidad.

Finalmente, la influencia de la recuperación en los procesos de ampliación semántica y paradigmaticación se dirigen también hacia esta tendencia, pues parecerían indicar que antes de incorporar nuevos contextos o grupos de vocablos a un mismo paradigma, el infante recupera del discurso adulto las nuevas relaciones lingüísticas.

3.2 Análisis y organización de la producción verbal locativa.

Hasta ahora hemos visto algunas características del discurso adulto que sirve como modelo durante el desarrollo lingüístico de Emilia y hemos analizado la recuperación de enunciados.

En este apartado analizaremos la producción verbal locativa de Emilia, buscando algún indicio sobre la organización y distribución que la ordena.

La organización y el análisis de las producciones verbales locativas se llevó a cabo con base en el tipo de relación locativa, definida según los componentes de la escena locativa de Talmy presentados en el capítulo I. La identificación de los componentes locativos fue muy importante para encontrar las variables y los factores que podrían explicar la razón de la ocurrencia, frecuencia, formas y evolución de las producciones verbales de Emilia. Así también, el acercamiento al material desde una perspectiva interaccionista sirvió para identificar las diferentes funciones del discurso de la niña.

3.2.1 Escenas locativas estáticas y dinámicas

El análisis de la producción verbal locativa de Emilia muestra la expresión de dos tipos de escenas; por un lado, se observa un grupo de verbos que sirven a la niña para presentar o bien manifestar la localización o posición de un objeto (Verbos locativos estáticos):

Verbo locativo estático.

Ejemplo 27

Emilia 10 (2; 2 años)

El papá y Emilia juegan lotería.

Pap- ¿Dónde está la sirena?

Emi- **Quis ta**

Tocando con el índice una casilla.

Pap- Aiestá la sirena

¿y el pájaro?

Emi- **Allí ta pa**

Tocando con el índice una casilla.

Y por el otro existe un grupo de enunciados que codifican movimiento de personas u objetos (Verbos locativos dinámicos):

Verbo dinámico para movimiento de personas.

Ejemplo 28

Emilia 14 (2; 6^{ta} años)

Emilia y la encuestadora juegan en la sala.

Emi- **Vámono, nos vamos**

Enc- ¿A dónde?... ¿A dónde vamos?

Emi- **Adipetado**

Enc- ¿A qué?

Emi- **Adipetado**

Enc- ¿Al mercado?

Verbo dinámico para movimiento de objetos.

Ejemplo 29

Emilia 13 (2; 5 años)

Emilia y la encuestadora armando un rompecabezas.

Emilia toma una pieza.

Entregándola a la encuestadora.

Emi- **Pola**

Enc- ¿Dónde es?

Emi- **Pola**

Desde el punto de vista cuantitativo, la frecuencia de cada uno de estos grupos es diferente. La cantidad de verbos del grupo dinámico es notablemente mayor:

Cuadro 12
Verbos dinámicos y estáticos del *corpus*

DINÁMICO	DINÁMICO Y ESTÁTICO	ESTÁTICO
1. Venir	1. Ir*	1. Estar
2. Caer	2. Tener*	2. Ser
3. Abrir	3. Llevar**	3. Quedar
4. Sentarse		4. Caber
5. Quitar		
6. Poner		
7. Doblar		
8. Tirar		
9. Meter		
10. Caminar		
11. Pasar		
12. Agacharse		
13. Brincar		
14. Acostarse		
15. Levantar		
16. Sacar		
17. Subir		
18. Llegar		
19. Traer		
20. Cerrar		
21. Entrar		
22. Volar		
23. Correr		
24. Echar		

*La doble característica de estas formas flexivas podrían explicarse con base en el hecho de que se trata de entradas independientes unas de otras. Para mayor detalle sobre el tema ver cap. 3.3

**La forma *llevar* es utilizada en contextos estáticos, cuando se trata de una relación de inclusión de un objeto en un contenedor:

ej. Emilia 18 (2;11 años)

Mam- ¿Qué traes en la jarrita, mamá?

Emi- Llevo una paleta de coco ¿eh?

Como puede verse en el cuadro 12 el grupo dinámico alcanzó los 24 registros, contra 4 del grupo estático. La diferencia cuantitativa resulta demasiado grande como para no ser tomada en cuenta. Esta desproporción entre las producciones dinámicas y estáticas podría ser una evidencia que colocaría al dominio locativo dinámico como el tipo de relación más sobresaliente y llamativo dentro del proceso adquisitivo de la locación.

Pero no sólo el número de verbos es mayor, también el tipo y la complejidad de los componentes que intervienen y definen la relación locativa dinámica es superior a las de la relación estática.

Si centramos nuestra atención en el tipo de figuras que intervienen en las escenas de interacción entre Emilia y su interlocutor, veremos que las expresiones locativas estáticas casi siempre (114 casos de 127 totales) indican el estado o ubicación de objetos inanimados:

Ejemplo 30

Emilia 13 (2; 5 años)

La mamá y Emilia en el cuarto juegan con "letras" de plástico.

Mam-A ver

Emilia se acerca a las "letras" y toma una.

¿Cuál es la "A"?
Búscame la "A" por favor
Emilia

Emi- Atístá

Incorporándose y entregando una letra.

Es notable que muy pocas de sus expresiones estáticas (los 13 casos restantes) se refieran al estado o ubicación de una figura animada (humana o de otro tipo), y que en estos casos no se trata de una figura real o presente sino simbólica o representada gráficamente. Por ejemplo, en un caso la figura humana está representada en una fotografía:

Ejemplo 31

Emilia 11 (2; 3 años)

La mamá y Emilia ven fotos

Mam- Dime dónde está tu abuelo

Mostrando una foto.

Emi- Aquí ta

Tocando con el índice la foto.

También encontramos casos de figuras humanas más bien simbólicas:

Ejemplo 32

Emilia 19 (3;0¹² años)

Emilia y la encuestadora juegan a las muñecas.

Emi- Aquí está la niña

Al sentar un muñeco sobre un dado.

En otros casos, la figura animada está representada en dibujos o ilustraciones:

Ejemplo 33

Emilia 13 (2; 5 años)

Emilia arma un rompecabezas y decide empezar a armar otro; el del "perrito".

Enc- ¿Dónde está el perrito?

Emi- Ode dode tú

ode-de-tán

edodode tá mamá

edodo-de tá

e pedito

edode des-tá

e bedito

Enc- Tú sabes dónde está

¿Dónde está?

Dime dónde está

Esta escasez de casos estáticos con figuras humanas o animadas reales parecería indicar que la expresión de una relación locativa estática se centra en la locación de objetos inanimados, los objetos animados son localizados cuando están representados, ya que lo propio de estas figuras es, más bien, su participación en eventos dinámicos.

Ciertamente, las expresiones de relación dinámica tienen en este sentido un margen más amplio de aplicación, ya que mostraron un número abundante de referencias tanto a figuras animadas (humanas o no) como a objetos inanimados. Sin embargo, aquí encontramos una asimetría: los humanos -representados por Emilia o su interlocutor- son las figuras de

movimiento autoagentivo, mientras que los objetos inanimados observan movimientos manipulados, es decir, agentivos.

De este modo, para figuras humanas, la expresión locativa dinámica indicará el movimiento del otro o de Emilia (*ven, vamos, siéntate*), mientras que para las figuras de objeto será la manipulación que el otro o ella misma realiza sobre algo (*pon, trae, saca, abro*).

Tenemos pues que, además de la abundancia de entradas léxicas que codifican una relación dinámica, ésta es también expresada con un margen de aplicación más amplio en términos de sus posibles tipos de figura. Junto con ello, la complejidad de sus componentes locativos es también considerablemente mayor. Para ilustrarlo, comparemos los componentes locativos de ambas relaciones:

Locación estática.

Ejemplo 34

Emilia 10 (2; 2 años)

El papá y Emilia juegan lotería.

Pap- ¿Dónde está la sirena?

Emi- **Quis ta**

Tocando con el índice una casilla.

Pap- Aiestá la sirena

¿y el pájaro?

Emi- **Allí ta pa**

Tocando con el índice una casilla.

En este caso, una figura (la sirena, el pájaro) es localizada en un fondo determinado (aquí, allí; la tarjeta de lotería). No existe ningún componente adicional a la figura y el fondo. Es también importante mencionar que en la primera intervención, la figura (la sirena) es expresada por el adulto y Emilia sólo expresa el fondo (aquí) y el verbo (está). En cambio, en la segunda intervención, Emilia expresa ambos componentes: figura (pa) y fondo (allí).

ESTO ES UN
SALIR DE LA MENTE

Locación dinámica.

Ejemplo 35

Emilia 13 (2;5 años)

Emilia y la encuestadora armando un rompecabezas.

Emilia toma una pieza.

Entregándola a la encuestadora.

Emi- Pola

Enc- ¿Dónde es?

Emi- Pola

Al igual que en el caso anterior, se trata de una figura (la pieza del rompecabezas) ubicado en relación a un fondo (la figura semiarmada en la mesa). Pero esta escena tiene rasgos adicionales a los del ejemplo anterior. Por un lado, incluye movimiento (desplazamiento de la pieza hasta la figura semiarmada) y por el otro contiene agentividad, pues la niña solicita al adulto que manipule el objeto para lograr el movimiento. En lo que se refiere al análisis de la enunciación, Emilia menciona la figura por medio del clítico *-la* (pola), pero no hace referencia de manera explícita al fondo, sino que se toma del contexto (la figura semiarmada en la mesa).

De este modo, en tanto que los verbos estáticos se limitan a expresar la ubicación o presentación de un objeto, los distintos verbos dinámicos sirven a la niña para expresar no sólo diferentes tipos de movimiento, sino también varias formas de agentividad, dirección y modos del proceso. Así, el número de componentes en las escenas dinámicas, y en consecuencia la complejidad conceptual, es mayor.

Finalmente, existe otra diferencia importante entre el grupo dinámico y estático. Después de una observación más detallada de las diferentes escenas estáticas vinculadas con formas verbales, fue posible constatar que en algunos casos la figura que intervenía en la acción era manipulada de alguna u otra manera por uno de los participantes (Emilia o su

interlocutor). De tal manera que no en todos los casos de expresiones locativas estáticas se observaba una figura inmóvil. Veamos algunos ejemplos:

Ejemplo 36

Emilia 10 (2; 2 años)

El papá y Emilia juegan lotería.

Pap- El camarón

Emi- **Qui tá lón**

Tocando con el índice la casilla correspondiente.

Pap- El elefante

¿Dónde está?

Emilia coloca sus manos como orejas de elefante sobre su cabeza.

¿Dónde está dibujado?

Emi- **Qui tá fante**

Tocando con el índice la casilla correspondiente.

En el ejemplo, el adulto solicita a Emilia identifique las figuras que están dibujadas en una planilla de lotería. En este caso, no existe ninguna manipulación ni movimiento de la figura y Emilia se limita a señalar la figuras identificadas. No obstante, en otras escenas suelen usarse verbos estáticos en contextos donde la figura está observando algún tipo de movimiento:

Ejemplo 37

Emilia 13 (2; 5 años)

La mamá y Emilia arman un rompecabezas.

Enc- Ahora más
busca más

Emi- **Aquí tá**
Aquí tá ma ma
quí ta
quí...
ta...

Emilia busca una pieza.
Al encontrar la pieza.

Mientras embona la pieza.

Enc- ¿Cómo es?

Emi- **Aquí ta**
aquí ta

Sigue colocando la pieza.

Los casos como este llaman la atención ya que la posición de la figura no está fija, sino en movimiento, pues Emilia manipula la pieza en busca de la posición que le corresponde dentro del rompecabezas. Este tipo de escenas hacen dudar sobre la estaticidad de algunas expresiones. No obstante, otros ejemplos sugieren que, aun cuando la figura está siendo manipulada al momento de la expresión, lo que importa en la escena para Emilia es la meta o punto final del movimiento, o sea, la posición o ubicación final que resulta de esa manipulación:

Ejemplo 38

Emilia 13 (2; 5 años)

Emilia arma un rompecabezas.

Emi- **Esesaquí**

Al embonar correctamente una pieza.

Ejemplo 39

Emilia 13 (2; 5 años)

Emilia arma un rompecabezas.

Enc- A ver

hazle

¿Sí puedes?

Emi- **Quí**

sesaquí

sesaquí

Mientras intenta colocar la pieza.

Enc- **Sí**

(...)

Emi- **Así va**

Al colocar correctamente la pieza.

Ejemplo 40

Emilia 15 (2;7¹¹ años)

Emilia y la encuestadora juegan con muñecos.

Enc- Tu ratón,
ora sí,
ora que vas a hacer...
síéntalos, para que les
des de comer
todos acomódalos ahí,
mira... acá,
¿Dónde los vas a sentar?

Emi- A tí

Emilia sienta a Mickey en el cesto de la ropa.

Enc- ¡Ah!
No caben
Emi- Sí taben

Ejemplo 41

Emilia 19 (3 años)

Emilia juega con muñecos.

Emi- Aquí está la niña

Al sentar un muñeco sobre un dado.

En los ejemplos anteriores existe ciertamente una figura en movimiento, pero lo que interesa es la posición final en la que Emilia presenta el objeto a su interlocutor.¹ Para el caso de las escenas de relación locativa dinámica no existe esta duda, pues expresan el movimiento de una figura.²

1. La atención de Emilia a la posición final y estática de la figura podría ser explicada como el resultado del trabajo conceptual locativo que ella realiza con los objetos que tienen una relación de "correspondencia". Para una mayor comprensión del problema, véase más adelante en *Relaciones locativas estáticas* sobre el valor locativo estático de correspondencia.

2. No obstante existen algunas variantes en este punto. Véase más abajo el análisis del verbo *caer*.

3.2.2 Relaciones locativas estáticas.

Las expresiones de relación estática son, como ya vimos, más simples y menos numerosas que las expresiones dinámicas.

En general, están formadas únicamente por los componentes locativos más básicos (figura y fondo) e indican algún tipo de relación entre un objeto inanimado y el espacio en el que se localiza. No obstante esta aparente simplicidad, se observaron tres tipos de expresión locativa estática:

1- **Manifestación del objeto en el espacio.** En primer lugar la niña expresa la ubicación y/o presentación de un objeto ante el interlocutor. En este caso la figura de la acción se encuentra, en un principio, ausente de la escena o la atención de alguno de los interlocutores (Emilia y el adulto) y son ellos quienes de alguna manera solicitan o traen a la atención el objeto en cuestión. El verbo usado en este esquema es *estar*:

Ejemplo 42

Emilia 10 (2; 2 años)

El papá y Emilia juegan lotería.

Pap- ¿Dónde está la sirena?

Emi- Quis tá

Tocando con el índice una casilla.

Pap- Aiestá la sirena

¿Y el pájaro?

Emi- Allí ta pa

Tocando con el índice una casilla.

2- **Valor de correspondencia.** Otro tipo de expresión indica un valor de reciprocidad o correspondencia entre la figura y el fondo. Aquí ya no se trata de la presentación de un objeto (pues éste ya fue introducido antes), sino la manifestación sobre la posición adecuada entre la figura y el fondo. Aunque la niña emplea ciertamente verbos que en la lengua adulta codifican específicamente esta correspondencia, como *quedar* y *caber*:

Ejemplo 43

Emilia 13 (2; 5 años)

Emi armando un rompecabezas.

Emi- No **habe**

Esforzándose por embonar una pieza.

Enc- **Sí cabe**

sí cabe

Emi- **No sabe**no **habe**

Esforzándose.

Ejemplo 44Emilia 15 (2; 7^{1/2} años)

Emilia toma un oso y lo sienta en un cesto.

Enc- ¿Nancy?

Emilia acomoda los juguetes dentro del cesto.

Emi- Ya no **tedan**

Enc- ¿Ya no?

Emi- **Sí tedan**

Enc- Bueno

Emi- **Sí tedan**

éstos son registrados muy tardíamente y en muy pocas ocasiones (5 casos de *caber* y 4 de *quedar*). En cambio, verbos que no codifican específicamente este valor, como *ser* (en *Ese es aquí*, al hablar de una pieza de rompecabezas); y aun *ir*, usado en un sentido estático (en *Ese va/no va aquí*, en el mismo caso del rompecabezas); son los enunciados más comunes utilizados por la niña para codificar el valor de correspondencia:

Ejemplo 45

Emilia 13 (2; 5 años)

Emilia arma un rompecabezas.

Emi- **Sí va**

Al colocar correctamente una pieza.

Enc- ¡Ah; ya

Emi- **Sí va má**

sí va

Sí a

Sí va

Mientras coloca una pieza.

Ejemplo 46

Emilia 13 (2; 5 años)

Emilia arma un rompecabezas.

Emi- **Esesaquí**
esesaquí
esesaquí
esesaquí...

Al colocar una pieza.

Al colocar otra.

3- **Expresión de contacto y pertenencia.** Por último, existen algunas expresiones que indican una relación que va del contacto o inclusión entre figura y fondo, y obtiene sentidos de posesión o pertenencia. Este grupo lo conforman los verbos *llevar* y *tener*:

Ejemplo 47

Emilia 15 (2; 7" años)

Emilia y el papá juegan con un "pato".

Pap- **Sí tiene las pilas mira,**
enséñale a Cecilia,
ándale

Emi- **No tene pilas**

Pap- **sí tiene pilas**
mira, mira, fíjate,

Emi- **Pato, pato,**
no tene pilas el pato.

Ejemplo 48

Emilia 18 (3 años)

Emilia en su fiesta de cumpleaños, han roto la piñata y hacen el conteo de los dulces recogidos.

Emi- **Yo teno muchos**

Enc- **Tú tienes muchos, sí**

Emilia señala su estómago y luego la bolsa de dulces.

Emi- **Ella tene poquito**

Enc- **Poquitos**

Emilia señala a alguien.

Emilia mira a los niños que están a su alrededor.

¿Tienes dulces?

¿Sí?

Emi- **Yo teno muchos**

Ahora bien, una observación más detallada de estos tres esquemas de expresión sirvió para identificar distintas funciones en cada uno de ellos.

En el caso del esquema 1. Manifestación del objeto en el espacio (codificado por el verbo *estar*), aunque es cierto que componencialmente es el de menor complejidad, no lo es así en su función. En este caso el punto de vista funcional e interactivo ofrece una complejidad que no se puede apreciar a partir de una análisis componencial al estilo de Talmy.

Estas escenas se apoyan en la interacción y responden a cuatro funciones o patrones interactivos fundamentales:

i) Presentación de un objeto a la atención en la escena. Esta función es desempeñada generalmente, y sobre todo en las etapas más tempranas de la adquisición, por el adulto, quien pregunta por un objeto que puede o no estar presente en la escena y solicita su ubicación:

Ejemplo 49

Emilia 3 (1; 6 años)

El papá y Emilia en la ventana.

Pap- ¿Qué?

¿Quieres ir abajo?

¿Salimos?

¿Vamos a la calle?

Busca tu gorra

púchele,

busca tu gorra

ándale,

busca tu gorra

para ir a la calle,

tu gorra,

tu gorra,

ándale, la gorra

¿Dónde está la gorra?

Posteriormente a las etapas más tempranas de la adquisición, Emilia también desempeña este papel:

Ejemplo 50

Emilia 13 (2; 5 años)

Emilia en su cuarto, juega con sus muñecos que están en una canasta.

Emi- Aquí tu lolo

Tomando un oso de peluche y dejándolo caer al piso.

Qui tá

l ta

Tomando otro muñeco.

Ejemplo 51

Emilia 18 (3 años)

Emilia busca algo.

Emi- ¿Dónde está la silla?

Emilia sale del cuarto.

Mam- ¿Eh?

Emi- ¿Dónde está la silla?

ii) Identificación del objeto. Otro de los patrones de interacción es aquel en el que Emilia debe identificar una figura. Este patrón es característico del juego de lotería:

Ejemplo 52

Emilia 10 (2; 2 años)

El papá y Emilia juegan lotería.

Pap- El camarón

Emi- **Qui tá lón**

Tocando con el índice la casilla correspondiente.

Pap- El elefante

 ¿Dónde está?

Emilia coloca sus manos como orejas de elefante sobre su cabeza.

 ¿Dónde está dibujado?

Emi- **Qui tá fante**

Tocando con el índice la casilla correspondiente.

iii) Localización del objeto. El tercer patrón consiste en la ubicación física de la figura solicitada. En estos casos Emilia puede señalar la dirección, el lugar o el objeto mismo que es requerido:

Ejemplo 53

Emilia 7 (1;10'' años)

Emilia está sentada en las piernas de la mamá.

Mam-¿Por qué no traes tu libro
para que le contemos
todos los animales a Cecilia?
¿Dónde está tu libro
hija?

Emi- Ta

Señalando hacia su cuarto

iv) Entrega del objeto. Finalmente, el último patrón de la secuencia es la del intercambio de objetos, donde Emilia ofrece el objeto requerido por el adulto:

Ejemplo 54

Emilia 13 (2; 5 años)

La mamá y Emilia en el cuarto.

Mam- Ahí están tus letras
a ver
busca la "A",
busca la "E"
y busca la "I",
a ver

Emilia se acerca a las letras y toma una.

¿Cuál es la "A"?
Búscame la "A" por favor
Emilia

Emi- Ahí está

Incorporándose y entregando una letra.

Ahora bien, la observación de estas diversas funciones sugiere un trabajo a partir del papel que el otro desempeña en la escena, como si se tratara de escenas que están definidas por el rol de sus participantes, más que por la concepción locativa entre los objetos involucrados.

El segundo grupo de expresión locativa estática (valor de correspondencia) en cambio, es componencialmente más complejo y se observa más un trabajo conceptual locativo de la niña con los objetos que sobre la interacción entre ella y su interlocutor, quien frecuentemente queda relegado a una función de apoyo o como testigo de la acción.

Como ya se dijo, este segundo esquema de expresiones estáticas está indicado generalmente por los verbos *ser* e *ir* aunque *quedar* y *cabere* son los verbos que expresan más específicamente el valor de correspondencia.

Como también ya mencionamos, Emilia expresa con ellos una adecuada posición o correspondencia de una figura con respecto al fondo:

Ejemplo 55

Emilia 13 (2; 5 años)

Emi armando un rompecabezas.

Emi- **No babe**

Esforzándose por embonar una pieza.

Enc- **Sí cabe**

sí cabe

Emi- **No sabe**

no babe

Esforzándose.

Ejemplo 56

Emilia 15 (2; 7^{1/2} años)

Emilia toma un oso y lo sienta en un cesto.

Enc- ¿Nancy?

Emilia acomoda los juguetes dentro del cesto.

Emi- **Ya no tedan**

Enc- ¿Ya no?

Emi- **Sí tedan**

Enc- Bueno

Emi- **Sí tedan**

Ejemplo 57

Emilia 13 (2; 5 años)

Enc- ¿Dónde será ese?

No
por ahí no

Emi- **Esesé saquí**
no
no va
esa
ese sesa
ese sesaquí
quí
ese sesa quí
ese saquí
ese saquí

Emilia arma un rompecabezas.

Mientras Emilia intenta embonar una pieza.

Emilia continúa intentando embonar la pieza.
Intentando embonar.

Al retirar la pieza.

Al tomar otra pieza y dejar la anterior.

Al embonar una pieza.
Apretando la pieza embonada.

Estas escenas centran más su atención en un trabajo locativo que interactivo, pues ya no se trata de una presentación del objeto para el interlocutor, sino de la manifestación sobre una posición única entre la figura y el fondo, o sea, una labor que se concentra en la relación que guardan los objetos entre sí.

El tercer grupo (expresión de contacto y pertenencia) reúne algo de cada uno de los dos primeros. Por un lado, Emilia expresa la relación de contacto o inclusión entre la figura y el fondo, realizando con ello un trabajo conceptual locativo sobre la relación que tienen los objetos, más que interactivo sobre el papel que cada interlocutor desempeña en la escena:

Ejemplo 58

Emilia 15 (2; 7^{1/2} años)

Emilia y el papá juegan con un "pato".

Pap- Sí tiene las pilas mira,
enséñale a Cecilia,
ándale

Emi- **No tene pilas**

Pap- sí tiene pilas
mira, mira, ffjate,

Emi- **Pato, pato,
no tene pilas el pato.**

Por otro lado, Emilia expresa una relación de pertenencia entre una figura inanimada y un humano, por lo que esta escena podría responder más a un proceso de interacción, donde tanto la niña como su interlocutor centran su atención en el mismo objeto:

Ejemplo 59

Emilia 17 (2; 9 años)

Emilia y el papá en el cuarto.

Emi- **Sí tenemos guitada**

Pap- ¿Sí tenemos una guitarra?

Emi- sí

Emilia mira a su padre.

Pap- ¿Y dónde está?

Emi- La voy a butar

Pap- A ver

¿Vas a buscarla?

A ver, a ver

¿Dónde está la guitarra?

Emilia abre el clóset.

A ver

Emi- **Sí tenemos**

Pap- ¡Ah!

Sí tenemos una guitarra

Emilia toma el estuche de una guitarra.

En fin, existen, hasta donde hemos podido observar, al menos dos funciones distintas de las expresiones locativas estáticas, codificadas por tres grupos o escenas locativas (1. Manifestación del objeto en el espacio; 2. Valor de correspondencia y 3. Expresión de contacto y pertenencia). El primer grupo expresa una serie escalonada de funciones interactivas entre Emilia y su interlocutor que van desde la presentación o introducción de

un objeto a la atención en la escena, pasando por la identificación y localización, hasta la función de intercambio de objetos. Este grupo funciona fundamentalmente apoyado en la interacción entre Emilia y su interlocutor y expresa los papeles que cada uno de los participantes desempeña en la escena. El segundo grupo expresa un valor de correspondencia entre la figura y el fondo. De este modo, la interacción no es tan importante como el trabajo conceptual locativo realizado por la niña. El tercer grupo reúne, finalmente, ambas funciones, dependiendo de si la relación es de contacto o inclusión entre dos objetos inanimados (función de análisis conceptual) o se expresa la pertenencia de un objeto a un humano (función interactiva).

3.2.3 Relaciones locativas dinámicas

Ya hemos mencionado que los verbos dinámicos muestran una complejidad mayor en todos los sentidos con respecto a los verbos estáticos. En primera instancia, son mucho más numerosos, pues indican distintos movimientos. Además, expresan diferentes tipos de figuras y están constituidos por un número mayor de componentes locativos.

La observación de un elemento adicional, a saber, el tipo de movimiento codificado, permitió realizar una agrupación de estos verbos en 2 subconjuntos de expresiones verbales:

1. Verbos de traslado o desplazamiento: Los verbos que forman este grupo expresan de manera general el movimiento de una figura objeto o humana de un punto a una meta, cuya dirección es variable.

Figura humana.

Ejemplo 60

Emilia 8 (2 años)

Emi sale de la cocina hacia su cuarto.

Emi- m u

Pidiendo con la mano que la sigan.

Enc- ¿A dónde voy?

Emi- Pete

Haciendo el gesto con su mano
mientras avanza hacia su cuarto.

Enc- ¿A dónde voy?

Emi- Pete

Entrando al cuarto.

Figura objeto.

Ejemplo 61

Emilia 17 (2;10 años)

El papá y Emilia con una guitarra.

Pap- A ver,
enséñame cómo se saca

Emi- Té...
tú sácala

Dentro de este mismo grupo encontramos algunas expresiones donde ocurre un desplazamiento que implica al mismo tiempo un intercambio de objetos. Estas expresiones acompañan siempre a interacciones entre Emilia y sus interlocutores donde alguno de los participantes ofrece o entrega un objeto al otro:

Ejemplo 62

Emilia 15 (2;7^{1/2} años)

Emilia y la encuestadora platican en el cuarto.

Emi- Ten

Ofreciendo un vaso a la encuestadora.

Enc- ¡Ay! Gracias señora

Ejemplo 63

Emilia 18 (3 años)

La mamá cepilla a Emilia.

Emi- A me

La madre le da el cepillo a Emilia y
ella lo toma.

2. **Verbos de cambio de posición o configuración:** Estos verbos expresan una modificación de la conformación disposición de una figura objeto o humana en el espacio:

Figura humana.

Ejemplo 64

Emilia 7 (1; 10^{mos} años)

La mamá y Emilia ven un libro. La mamá se levanta, platicando con la encuestadora.

Emi- Pátate

Tátate

Mam-¿Me siento?...

¿Me siento?

Emi- Tétete

Señalando la silla.

Figura objeto.

Ejemplo 65

Emilia 13 (2; 5 años)

Emilia, en su cuarto, toma un trapo, a modo de pañal para sus muñecas.

Emi- Bódalo

Extendiendo el trapo, hacia la encuestadora.

Enc- ¿Lo doblo?

Emi- Odádolo

Tomando el trapo.

Cuadro 13
Distribución de los verbos dinámicos según la relación locativa

TRASLADO O DESPLAZAMIENTO			CAMBIO DE POSICIÓN O CONFIGURACIÓN			
Traslado			Intercambio de objetos			
Agent	Autoag	No agent	Agentivo	Agent	Autoag	No agent
Echar	Venir	Caer*	Dar	Cerrar	Acostarse	Caer*
Quitar	Correr		Tener	Abrir	Sentarse	
Poner	Ir			Doblar	Agacharse	
Tirar	Meter					
Levantar	Caminar					
Sacar	Pasar					
Traer	Subir					
Levantar	Llegar					
	Entrar					
	Salir					
	Brincar					
	Volar					

*La forma *caer* expresa ambas nociones. Para mayor detalle, ver más abajo.

El análisis de la figura y la agentividad, así como de la dirección y el modo del movimiento, arrojaron los datos más valiosos para la organización y explicación del material.

El examen muestra que el tipo de agentividad y la figura podrían ser los componentes que organizan las expresiones dinámicas.

Según este criterio, Emilia distingue entre el traslado o cambio de posición de una figura humana o animada (autoagentividad) y el traslado o cambio de posición de una figura objeto provocado por un agente (agentividad). De esta manera, Emilia reconoce cuatro esquemas locativos, diferenciados por el tipo de movimiento y su agentividad:

Traslado, figura humana (movimiento autoagenteivo).

Ejemplo 66

Emilia 14 (2; 6^{1/2} años)

Emilia y la encuestadora en la sala.

Emi- **Vámono, nos vamos**

Enc- **¿A dónde?... ¿A dónde vamos?**

Emi- **Adipetado**

Enc- **¿A qué?**

Emi- **Adipetado**

Enc- **¿Al mercado?**

Traslado, figura objeto (movimiento agenteivo).

Ejemplo 67

Emilia 13 (2; 5 años)

Emilia armando un rompecabezas,
toma una pieza.

Emi- **Pola**

Entregándola a la encuestadora.

Enc- **¿Dónde es?**

Emi- **Thola**

Cambio de posición, figura humana (movimiento autoagenteivo).

Ejemplo 68

Emilia 7 (1; 10^{1/2} años)

La mamá y Emilia platican, sentadas
en la azotea. Emilia se incorpora y jala
por una mano a la mamá.

Emi- **Tátate**

Ay

tátate

Al sentir la oposición de la mamá.
Jalando.

Mam- **¿Qué?**

¿Ya nos vamos?

Emilia suelta a la mamá y camina
hacia la escalera.
Señalando el borde de la escalera y lo
golpea suavemente.

Emi- **tátate**

Cambio de posición, figura objeto (movimiento agentivo).

Ejemplo 69

Emilia 14 (2; 6¹¹ años)

Emilia intenta abrir la puerta.

Emi- no pedo

Enc- No puedes qué...

¿qué? ¿qué hago, eh...?

¿qué hago?

Emilia se acerca a la encuestadora y la jala hacia la puerta.

Emi- Cilia

Enc- ¿Qué hago?

Emi- ¿Tota abí?

Emilia señala la puerta.

Enc- Abrir

Emi- Tí

El cuadro 13 muestra además la distinción que Emilia hace entre diferentes tipos de movimiento y agentividad. Lo que llama la atención es que la niña no utiliza un verbo para expresar distintos movimientos o agentividades, sino que distribuye las expresiones según la relación locativa y el agente de la escena. Así, por ejemplo, no se tienen registros de verbos de traslado agentivos (*quitar, poner, levantar*) como autoagentivos (*quítate, ponte, levántate*), ni los autoagentivos (*meter, pasar, subir*) como agentivos (*mételo, pásalo o súbelo*). Este mismo comportamiento ocurre con las escenas de cambio de posición o configuración.

El único verbo que no concuerda con esta especialización de funciones locativas es *caer*. Como puede verse en el cuadro 13, este verbo es utilizado tanto para traslados como para cambios de posición, tanto agentivos como no agentivos. Aunque visiblemente los objetos involucrados en el proceso de *caer* se desplazan al momento del movimiento, en algunos casos se observó que Emilia, más que atender al desplazamiento en sí, advirtió la alteración de la posición canónica que sufren los objetos:

Ejemplo 70

Emilia 7 (1; 10^{1/2} años)

Emilia y la mamá tienden la ropa.
Emilia intenta cargar la cubeta, pero ésta se vuelca.

Emi- A y ó

Al levantar la cubeta.

Enc- Ay
se cayó

Aquí no existe un desplazamiento vertical del objeto, sino una pérdida de la posición "correcta" que suele tener una cubeta. Se trata pues de un cambio de posición o composición y no de un desplazamiento. Además, se observa un movimiento súbito, no intencional, de hecho accidental (no agentivo). El que sigue sea quizás un ejemplo más claro de este cambio de posición:

Ejemplo 71

Emilia 11 (2; 3 años)

Emilia impulsa un carro de juguete con tal fuerza que éste se vuelca.

Emi- te caló

Aquí Emilia describe el cambio en la posición canónica del objeto (estar parado sobre sus cuatro ruedas), no un movimiento vertical.

En cambio, en otros ejemplos el movimiento del objeto es claramente vertical:

Ejemplo 72

Emilia 7 (1; 10^{1/2} años)

Emilia y la mamá en la azotea. Emilia deja caer sin querer un trozo de queso que trae en la mano.

Emi- yo
y oy ó

Señalando el queso en el piso con el índice.

y oy ó

Señalando.

El movimiento es otra vez súbito y accidental, pero ahora sí con un desplazamiento vertical. Finalmente, aunque muy tardíamente, Emilia

expresa con este verbo un desplazamiento o cambio de posición de una figura animada:

Ejemplo 73

Emilia 18 (3 años)

Emilia y la encuestadora juegan con muñecas.

Emi- ¡Ay!

se tuyó Marítita

Luego que cae la muñeca de una silla.

Ejemplo 74

Emilia 18 (3 años)

Emilia se mece en una maleta y se va para atrás.

Mam- ¡Cuidado!

Emi- Me taí

No obstante la gran productividad y margen de aplicación que se observa con este verbo, la tendencia general de los verbos dinámicos se dirige más hacia la especialización funcional que a la plurifuncionalidad. Así, los verbos dinámicos se ubicaron dentro de alguno de los cuatro marcos de expresión locativa dinámica; desplazamiento autoagentivo, desplazamiento agentivo, cambio de posición autoagentiva y cambio de posición agentiva.

3.3 Evolución lingüística

Hasta este punto, en nuestro análisis sobre la producción verbal de Emilia, hemos analizado de manera general algunas de las características y funciones de la producción locativa de Emilia. En este apartado realizaremos un análisis que dé cuenta de la variación, si la hay, de estas características y funciones de la producción verbal locativa a lo largo del desarrollo lingüístico.

El análisis de la evolución verbal de Emilia muestra la existencia de al menos dos patrones de crecimiento lingüístico. Éstos son: *i.- variantes en la flexión verbal* y *ii.- enunciación de componentes locativos (figura, fondo y dirección)*.

Antes de presentar el análisis, cabe mencionar que, debido a su número de registros e historial evolutivo, los verbos que arrojaron los datos más importantes son: *venir; tener; estar; caer; abrir; sentarse (pátate); ir; y poner*, ya que todas estas entradas se registraron al menos en siete ocasiones y mostraron una evolución a lo largo de por lo menos cinco meses.

3.3.1 Variantes en la flexión verbal.

En primer lugar, se observó que las producciones espontáneas, sobre todo aquéllas que aparecieron durante las etapas más tempranas del proceso adquisitivo, no registraron variaciones formales de ningún tipo durante algunos meses posteriores a la documentación inicial. La primera documentación de *caer* (E5), por ejemplo, presentó la forma *cayó*. Ésta sería la única variante registrada del verbo durante los meses correspondientes

a E6 y E7. Asimismo, *ven* es la única variante registrada de *venir* durante seis meses posteriores a su primera documentación (E2).

Cuadro 14
Formas flexivas de la primera documentación y posteriores.

	1a. doc		2a. doc.		docs. posis.	
<i>Venir</i>	Ven	E2	No va a venir	E19		
<i>Estar</i>	Está	E3	Estamos	E18		
			Están	E18		
<i>Tener</i>	Ten	E3	Tenemos	E17	Tengo	E18
					Tiene	E18
<i>Caer</i>	Cayó	E5	Cae	E8	Voy a caerme	E17
					Caf	E18
<i>Abrir</i>	Abro	E6	Abrir	E7	¿Abres?	E18
			Abre	E7		
<i>Ir</i>	Vámonos	E8	No te vayas	E13	Voy	E14
	Fue	E8				Vas a ir E15
						Va a ir E18
						Voy a ir E19
						Fui E19
<i>Poner</i>	Pon	E11	Puso	E13	Me voy a poner	E18
					Pones	E19
					Pongo	E19
<i>Faltar</i>	Falta	E13				
<i>Ser</i>	Es	E13				
<i>Meterse</i>	Métete	E14	Se metió	E19		
<i>Caminar</i>	Camina	E15				
	Camina	E15				
<i>Sacar</i>	Sácala	E17	Sacas	E18		
	Saqué	E17				
<i>Salir</i>	Sale	E19				
	salir	E19				

El cuadro 14 muestra la *forma de introducción* con la que Emilia incorpora un verbo en su discurso, así como la *primera variante*

documentada. Como se puede observar, en casi todas las entradas (a excepción de *abrir*) existe un periodo de cuando menos dos meses durante el cual no se registra ninguna otra variante de producción salvo la introducida inicialmente. En algunos casos, como *estar*, cuya forma de introducción es *está*, el periodo durante el cual no existen variantes de producción se alarga por más de 15 meses.

Con base en estos datos, es posible sugerir que la incorporación de verbos en el discurso de la niña ocurre con formas únicas. Sin embargo, existen tres casos que no corresponden a esta propuesta:

Ejemplo 75

Emilia 15 (2; 7¹⁷ años)

Emi- Amo tite patito

Pap- Está muy triste el patito

Enc- ¿Por qué?

Emi- No tamina

Enc- ¡Ah!

y lo va a componer papá

¿sí?

Emi- Sí tamina

(...)

Pap- (...)

No queda tu pato Mili,

Luego lo vemos con más
calma,

no quiere quedar

Emi- Sí tede tedar

Pap- No quiere quedar

Emi- Sí tede tedar

Pap- No quiere caminar,

va a seguir triste,

ya no puede caminar

Emi- Sí tede caminar

Pap- Pues quiere caminar pero
no puede,

Luego lo componemos con
más calma

¿eh?

Ejemplo 76

Emilia 17 (2; 10 años)

Pap- A ver,

enséñame como se saca

Emi- Tú...

tú sácala

(...)

Pap- ¿Así?

Emi- Sí ya la saqué

Emilia el papá y la encuestadora
juegan con un pato de cuerda.

El papá intenta componer el pato de
cuerda.

Emilia coloca una bolsa en la cuna.

Emilia y el papá con una guitarra.

El papá toma la guitarra.

Ejemplo 77

Emilia 19 (3.0¹² años)

Emilia tiene en la boca un tubo de plástico con una golosina en polvo. Luego se saca el tubo de la boca e intenta poner polvo en la mano.

Emi- Sale polvito

Enc- Por favor, polvito

Emi- Ay,

No tiede salir

Enc- ¿No?

Emilia intenta poner polvo en su boca.

Emi- No tiede salir

Como se puede ver en estos ejemplos, la primera documentación de los verbos *caminar*, *sacar* y *salir* incorpora dos variantes y no una como ocurre con la mayoría de los verbos analizados. Este registro simultáneo de dos variantes verbales podría deberse a lo tardías de sus primeras documentaciones (hacia los tres años de edad de Emilia). Para este momento los verbos incorporados en los primeros meses del proceso (*venir*, incorporado a los 15 meses; *estar* incorporado a los 16 meses; *caer* incorporado a los 18 meses; y *abrir*, incorporado a los 19 meses) ya registran también diferentes formas flexivas, lo que hace pensar que la experiencia de la niña con las variantes originales y el aprendizaje de nuevos verbos le permiten para este momento utilizar ya diferentes formas flexivas de un mismo verbo.

Ahora bien, si como lo sugieren los datos aceptamos que durante las etapas más tempranas del proceso adquisitivo la incorporación de los verbos ocurre con una variante única, queda aún por resolver ¿cuáles son esas formas y por qué fueron las primeras en producirse? ¿Son producto de la casualidad o bien pueden recibir alguna explicación?

A este respecto se observa que algunos aspectos de la distribución de los diferentes verbos registrados en esta investigación concuerdan con la

hipótesis de la *congruencia semántica* (Bloom, et. al.1980) que propone una coherencia o empatía entre el modo de acción del verbo y la forma flexiva en que se introduce. Esta propuesta sugiere que la incorporación de formas flexivas "no es independiente de la tipología verbal", que se basa en la diferenciación del significado del verbo de acuerdo a i) Distinción entre *Verbos de Acción y de Estado*; y ii) Distinción entre *Verbos agentivos y pasivos*, y otras oposiciones sugeridas. Esto haría esperar, por ejemplo, que el pretérito sea congruente con verbos perfectivos o resultativos, el presente o el imperfecto con verbos durativos, y existiera alguna distinción formal entre verbos agentivos y no agentivos (Bloom, et al 1980).

En efecto, los datos indican que la forma flexiva de algunas producciones iniciales coincide con el modo de acción del verbo. El cuadro 15 muestra de manera más clara este comportamiento.

Cuadro 15

Formas flexivas iniciales

Presente	Pretérito	Imperativo
Abro E6 Vamos E7 Está E3 Falta E13 Es E13 No camina E15 Sale E19	Cayó E5 Fue E8 Saqué E17	Ven E2 Ten E3 Pátate E7 Pon E11 Métete E14 Agáchate E15 Acuéstate E17 Sácala E17

El cuadro incluye aquellos verbos con tres o más documentaciones y muestra las diferentes vías de entrada para cada verbo. El caso de *ir*, merece una nota aclaratoria. Aunque en el cuadro se incluyan las variantes de este verbo dentro de una columna, es evidente, dado su carácter supletivo y la función de estas formas en las escenas, que de hecho se trata de variantes cuya evolución avanza por vías independientes. Así, por ejemplo, mientras que *vámonos* implica un desplazamiento conjunto de Emilia y el adulto de una locación a otra:

Ejemplo 78

Emilia 14 (2; 6^m años)

Emilia y la encuestadora juegan en la sala.

Emi- **Vámono, nos vamos.**

Enc- ¿A dónde?

¿a dónde vamos?

Emi- Adipetado

Enc- ¿A qué?

Emi- Adipetado

Enc- ¿Al mercado?

Emi- Tí, men

El caso de *fue* es distinto, en cuanto que su comportamiento manifiesta más bien una locación estática, pues la niña lo usa para expresar la ausencia de objetos o personas:

Ejemplo 79

Emilia 8 (2 años)

Emilia juega con unas monedas.

Emi- ¡Gol!

Al aventar la moneda.

Enc- Gol

con el dinero gol
estás loquísima
¿Dónde está?

Emilia esconde la moneda bajo su zapato.

ya se escondió

Emi- Fe

Expresando con ambos brazos y manos ignorancia.

Enc- Se fue

Emi- Fe

Enc- Se fue

Emi- Fe

Enc- Ahí está

Al tiempo que Emilia muestra y recoge la moneda que estaba bajo su zapato.

Ahora bien, como puede verse en el cuadro 15, el imperativo es una forma en que se introduce una amplia serie de verbos. Así, *venir* (E2, *ven*); *tener* (E3, *ten*); *sentarse* (E7, *pátate*); *poner* (E11, *pon*); *meterse* (E14, *Métete*); *agacharse* (E15, *agáchate*); *sacar* (E17, *sácala*) y *acostarse* (E17, *acuéstate*) iniciaron su evolución partiendo del imperativo.

Los verbos con mayor número de registros que se introducen con otras formas flexivas son *estar*, en tercera persona de presente (E3, *está*); *caer* en tercera persona de pretérito simple (E5, *cayó*); *abrir*, en primera persona de presente (E6, *abro*); y la primera persona plural de presente; *vámonos* (E7). Otros registros menos numerosos son *fue* (E8); y *no camina* (E15)

La observación de esta gran productividad del imperativo es importante pues revela el apoyo que la interacción social presta a los primeros enunciados, donde el adulto da instrucciones al niño (utilizando las formas del imperativo) y éste las incorpora posteriormente a su propio discurso. Además apoya la hipótesis de la congruencia semántica, pues los

verbos que se incorporaron al discurso con la forma de imperativo sirvieron siempre para solicitar una acción y todos los verbos registrados expresan, efectivamente, una acción realizada por un agente.

Otras formas, como *está* y *cayó*, tampoco son casuales, pues el tiempo presente de la primera forma concuerda con su modo de acción durativa y el pretérito simple de la segunda coincide con el modo de acción perfectivo o resultativo del verbo.

Sin embargo, no todos los datos sustentan la postura de la congruencia semántica.

Las variantes del verbo *ir* (*fue* y *vámonos*), el caso de *abrir*, así como otros verbos cuantitativamente menos importantes, como *caminar*, y *salir*, a pesar de ser verbos que implican algún tipo de agentividad, no registraron su primera documentación en imperativo.

La tipología verbal y la estructura gramatical de la lengua podrían no ser las únicas variantes a considerar en el proceso adquisitivo. La función de algunas variantes en la interacción sería también un dato importante a considerar para comprender mejor las implicaciones de estas producciones.

En primer lugar, aunque *abro* y *vámonos* tienen forma de presente, su función es imperativa; veamos, por ejemplo, la primera documentación del verbo *abrir*:

Ejemplo 80

Emilia 6 (1; 9^{na} años)

Emilia intenta abrir una caja de madera, pero no puede.

Emi- A do

A do

Enc- ¿La abro?

Pasándole la caja a la encuestadora.

El registro muestra que aunque la forma no es imperativa, sí lo es la función, pues con la acción de entregar la caja, Emilia de hecho solicita al adulto que la abra.

El caso de *fue* llama la atención por cuanto que no se trata siquiera de un uso dinámico de este verbo. Como ya mencionamos y ejemplificamos (vid. ej. 79), esta variante es utilizada para negar la presencia de algo o alguien.

De esta manera, no podemos decir que la incorporación de esta variante obedece al modo de acción del verbo, pues éste es inherentemente dinámico y el uso que Emilia hace de él es estático.

El caso de *no camina* se parece a *fue* en cuanto que se trata de una variante cuya función se aleja mucho del significado adulto. En sí, la niña sólo usa la variante para expresar si un juguete de cuerda "opera" según le es propio:

Ejemplo 81

Emilia 15 (2; 7^{1/2} años).

Emilia juega con un pato de cuerda.

Emi- Amo tite patito

Pap- Está muy triste el patito

Enc- ¿Por qué?

Emi- No *tamina*

Enc- ¡Ah!

y lo va a componer papá

¿sí?

Emi- Sí *tamina*

La función de esta variante no cambia en ninguno de los registros de nuestro *corpus* y, como se puede observar, expresa un movimiento con características más bien durativas que agentivas.

El caso de todas estas variantes refleja la estrecha relación que las primeras incorporaciones guardan con contextos de interacción bien determinados y dan una idea de que no todas las producciones tienen como

punto de partida de la evolución lingüística una forma flexiva coherente con el modo de acción u otras características semántico-gramaticales de los verbos, sino que algunos casos se incorporan al discurso e inician su evolución a partir de una forma flexiva íntimamente ligada a un contexto, y esta relación está determinada por las interacciones entre la niña y el adulto y la función del verbo dentro de ellas.

En fin, hasta aquí hemos observado que en general la incorporación de los verbos se da en formas únicas y que éstas no mostraron ninguna variación formal durante al menos dos meses posteriores a su incorporación, registrándose en algunos casos periodos de hasta 15 meses sin que ocurran variaciones formales. Esto sugiere que una de las características generales sobre los patrones de crecimiento lingüístico es que la incorporación de verbos en el discurso de la niña ocurre con variantes únicas.

También se vio que la forma flexiva elegida inicialmente no es casual, sino que en algunos casos se distribuye en coincidencia con el modo de acción de cada verbo y en otros según la función desempeñada por él dentro de la interacción. La documentación de algunas formas flexivas que no corresponden con el modo de acción del verbo representan una contraevidencia de la hipótesis de la congruencia semántica pues la tipología verbal no puede explicar ciertas incorporaciones que están determinadas por la función dentro de interacciones sociales bien determinadas.

3.3.2 Enunciación de componentes locativos.

Otro de los rasgos generales de los patrones de crecimiento lingüístico es el que se refiere a la *enunciación de componentes locativos*. Durante las etapas más tempranas del proceso adquisitivo, los componentes locativos más importantes, como la figura y el fondo, eran indicados por el contexto de la acción.

Veamos un ejemplo:

Ejemplo 82

Emilia 3 (1; 6 años)

Emilia y el papá buscan una gorra.

Pap- A ver sistá tu gorra ahí,

El papá abre un cajón y Emilia busca adentro de él.

ve a ver sistá tu gorra,

búscala

¿Nostá una gorra ahí?

Emilia saca una gorra y la extiende hacia el papá.

Emi- I ta

Pap- Pus aistá la gorra
póntela

Ejemplo 83

Emilia 7 (1; 10^{ta} años)

La mamá y Emilia tienden ropa. Emilia vuela la cubeta con ropa al intentar levantarla.

Emi- A y ó

Mientras endereza la posición de la cubeta.

Enc- ¡Ay!

Se cayó

En el primer ejemplo, Emilia indica la figura (la gorra) extendiéndola hacia el adulto, y en el segundo la figura es indicada también por una manipulación del objeto (enderezar la cubeta). Este tipo de apoyos en el contexto es muy común a lo largo de las producciones más tempranas. Con el tiempo, se observó que Emilia dejó de apoyarse en el contexto, enunciando los componentes en su discurso:

Ejemplo 84

Emilia 13 (2;5 años)

Emilia en su cuarto juega con sus muñecos.

Emi- Aquí tá lolo

Tomando un oso de peluche de una canasta y dejándolo caer al piso.

quí tá

Tomando otro muñeco.

í tá

Ejemplo 85Emilia 15 (2; 7^m años)Emilia juega en la mesa a "la comidita".
Deja unos vasos en la mesa, toma una jarra y tira accidentalmente los vasos.

Emi- ¡Ay!

Ya se tayó la tomada

El cuadro 16 muestra el avance de la enunciación de los componentes locativos más importantes.

Cuadro 16
Complejidad en la enunciación de componentes locativos

<i>Venir</i>	V	E2	V+f	E8	V+F	E9	V+F+G	E18
<i>Tener</i>	V	E3	V+F	E14	V+F+G	E16		
<i>Estar</i>	V+g	E3	V+g+F	E10				
<i>Caer</i>	V	E5	V+F	E15				
<i>Abrir</i>	V	E6	V+F	E8				
<i>Ir</i>	V+f	E8	V+	E13	V+f+G	E14	V+F+G	E19
<i>Poner</i>	V+	E11	V+f+g	E13	V+g+F	E18		
<i>Faltar</i>	V+f	E13	V+g	E14	V+g+F	E17		
<i>Ser</i>	V+f+g	E13						
<i>Meterse</i>	V+f+G	E14	V+F+f	E15				
<i>Caminar</i>	V	E15						
<i>Sacar</i>	V+f	E17						
<i>Salir</i>	V+F	E19						

El cuadro distingue entre componentes expresados por medio de proformas (clíticos pronominales y adverbios; p.ej. *ven t e*, *aqu í t a*), marcados con letras minúsculas, figura; *f* y fondo; y componentes indicados léxicamente, marcados con letras mayúsculas, *F* y *G*, que indican cuando la

niña enuncia a los componentes locativos con una nominación (*se cayó la comida, vamos a la calle*).

Antes de continuar bien vale la pena detenernos un momento para comentar algunas cuestiones sobre esta diferenciación. En primer lugar, debe mencionarse que las proformas son construcciones que dependen en mayor medida del contexto que las formas nominales, por cuanto que se utilizan defecivamente, apoyadas en el contexto inmediato. De esta manera, los componentes indicados mediante proformas pertenecerían a una etapa anterior a la de la enunciación nominal, pues el grado de independencia de las producciones con respecto al contexto representa, como ya dijimos, un indicador importante del desarrollo lingüístico de Emilia. Sin embargo, el cuadro de *orden cronológico de aparición de componentes* revela que no existe una secuencia en todos los verbos que indique que la niña usó proformas antes que enunciaciones nominales.

Cuadro 17

Orden cronológico de aparición de componentes locativos en verbos dinámicos

<i>Venir</i>	f	E8	F+G	E18
<i>Tener</i>	F	E14	F+G	E16
<i>Caer</i>	F	E15		
<i>Abrir</i>	F	E8		
<i>Ir</i>	f	E8	f+G	E14
<i>Poner</i>	F	E11	f+g	E13
<i>Meterse</i>	f+G	E14		
<i>Caminar</i>	-----			
<i>Sacar</i>	f	E17		
<i>Salir</i>	F	E19		

Cuadro 18
Orden cronológico de aparición de componentes locativos
en verbos estáticos

<i>Estar</i>	g	E3		f+F	E10		
<i>Ir</i>	g	E13		g+f	E15		
<i>Ser</i>	f+g	E13					
<i>Faltar</i>	f	E13	g	E14		F+g	E17
<i>Tener</i>	F+G	E15					

Sin duda, para comprender la diferencia de complejidad que existe entre los enunciados locativos cuyos componentes están indicados por una proforma y los que son expresados nominalmente sería necesario incluir en el análisis muchas otras consideraciones que por razones de tiempo y espacio no podemos hacer aquí.

Ahora bien, si conforme avanza su evolución lingüística la niña necesita de menos apoyos en el contexto para expresar los componentes involucrados en las escenas locativas, lo que interesa es resolver cuáles son los componentes locativos que primero son enunciados y por qué. Al parecer la distribución de los componentes locativos a lo largo de las diferentes enunciaciones depende en gran medida del tipo de acción locativa. Los cuadros 17 y 18 muestran además el primer componente enunciado en cada verbo.

Como se puede apreciar, tendencialmente, la figura es enunciada antes que el fondo en las acciones locativas dinámicas (*Vente, se cayó la comida, Abrir la maletita*), mientras que para las escenas estáticas, aunque de manera menos clara, la tendencia general apunta hacia la enunciación previa del fondo (el fondo es mencionado en los enunciados cuantitativamente más importantes, como *estaraquí, iraquí y seraquí*,

pero otros enunciados estáticos mencionan antes a la figura: *faltar algo*). Esta selectividad de la figura y el fondo es comprensible si pensamos que en las acciones que involucran algún movimiento, la figura es el componente que más sobresale, mientras que cuando se trata de una relación estática, la figura no tiene claramente el papel central, sino que muy probablemente el fondo sea más importante.

El perfil cuantitativo de los datos confirma esta distinción de componentes según el tipo de escena. El cuadro 19 muestra cuántos enunciados aparecen en el discurso de la niña en los que se expresan la figura y el fondo.

Cuadro 19
Cuantificación de componentes locativos de verbos
dinámicos

	V	V+F	V+G	V+F+G
<i>Venir</i>	16	6	-	-
<i>Tener</i>	7	4	-	1
<i>Caer</i>	58	7	-	-
<i>Abrir</i>	14	3	-	-
<i>Ir</i>	7	12	9	6
<i>Poner</i>	-	3	4	9
<i>Meterse</i>	-	4	-	4
<i>Caminar</i>	7	-	-	-
<i>Sacar</i>	-	4	-	-
<i>Salir</i>	4	2	-	-
TOTAL	113	45	13	20

Cuadro 20
Cuantificación de componentes locativos de verbos
estáticos

	V	V+F	V+G	V+F+G
<i>Estar</i>	7	1	35	9
<i>Ir</i>	8	-	1	1
<i>Ser</i>	-	-	3	35
<i>Faltar</i>	4	2	2	5
<i>Tener</i>	2	9	-	1
TOTAL	21	12	41	51

Los cuadros distinguen entre enunciados donde no aparece ningún componente (V), enunciados donde el único componente es la figura (V+F), enunciados donde el único componente es el fondo (V+G) y enunciados que incluyen a ambos (V+F+G). Los cuadros muestran la preferencia por enunciar la figura en acciones dinámicas, donde se presentan muchas más enunciaciones de figuras que de fondos (ver cuadro 19), mientras que en los verbos estáticos la tendencia, aunque menos clara, es la inversa (ver cuadro 20).

Por otra parte, llama la atención, una vez más, la gran cantidad de enunciados donde no aparecen los componentes, sino que están indicados inherentemente en la relación figura-fondo.

Ahora bien, al observar los datos sobresale la ausencia del componente de la *dirección*. Este hecho concuerda con los resultados expuestos en el capítulo II sobre el problema de la lexicalización de la dirección en el discurso adulto. Allí se observó que la estrategia más utilizada para indicar al niño la dirección del movimiento era mediante la

relación implícita entre figura y fondo. Por otro lado, poco menos de la mitad de los casos expresaba la dirección lexicalizada en el verbo y en muy pocas ocasiones el adulto expresaba la dirección de manera analítica. (vid. cuadros 8, 9, 10 y 11) Estas mismas tendencias se repiten en el discurso de Emilia. Como ya dijimos en este apartado, es evidente que en el discurso de la niña existe una enorme dependencia en el contexto para indicar los componentes locativos, incluyendo a la dirección. Además de apoyarse en el contexto, Emilia expresa la dirección lexicalizada en el verbo, del mismo modo que el adulto lo hace en el discurso que dirige sus interacciones. De hecho, los verbos dinámicos cuantitativamente más importantes del *corpus* lexicalizan la dirección del movimiento (*venir, caer, abrir, sentarse, ir y meterse*).

En última instancia, la expresión analítica de la dirección prácticamente no existe en el discurso de Emilia. Hay sólo un caso de documentación tardía que podría considerarse como un evento de dirección expresada analíticamente:

Ejemplo 86

Emilia 19 (3.0¹² años)

Emilia y la encuestadora juegan con algunos dibujos.

Emi- ¡Ay!

¿ya?

ya vámonos adentro

Luego de levantarse, señalando la cuna y mirando a la encuestadora.

Enc- ¿A dónde?

Emi- Adentro

Enc- Adentro...¿qué?

Emi- Va, vamos a ir a la fiesta ahí

Recargándose en la cuna.

No obstante que parezca que Emilia indica una dirección a la encuestadora, posteriormente, en el último enunciado, se descubre que la niña lo que expresa es el fondo del movimiento (la cuna donde se llevará a cabo la fiesta)

De cualquier manera, es evidente que la expresión de la dirección analítica no es utilizada por Emilia en su discurso. En general, Emilia utiliza las mismas estrategias que las usadas por los adultos durante las interacciones, fuerte dependencia de la relación figura-fondo y lexicalización.

A manera de conclusión podemos decir que en las etapas más tempranas de su evolución lingüística, la niña se apoyaba en el contexto para indicar los componentes locativos más importantes (figura, fondo y dirección). Esta dependencia contextual fue disminuyendo conforme se desarrolló su proceso adquisitivo y empezaron a aparecer las diferentes expresiones (proformas y enunciadas nominales) que codificaban de alguna manera a estos componentes. Por otro lado, también se advirtió que la enunciación de los componentes locativos estaba relacionada con el tipo de escena codificada, pues las figuras tendieron a ser enunciadas en escenas dinámicas y la expresión de los fondos fue más común en situaciones estáticas.

Por último, los datos indicaron que la enunciación analítica de la dirección no existe prácticamente en el discurso de Emilia. En general, las tendencias observadas en el capítulo II sobre la expresión de la dirección en el discurso adulto y el análisis de este componente en el discurso de la niña fueron muy similares: la dirección es indicada por la relación entre la figura y el fondo o bien va lexicalizada en el verbo.

3.3.3 El caso de *pátate*.

A lo largo del análisis del *corpus* encontramos un verbo cuyo particular comportamiento y evolución merecen una explicación aparte.

En primer lugar, cabe resaltar la gran amplitud de variantes locativas que Emilia indicaba por medio de este enunciado.

Aunque ciertamente se trataba en todos los casos de una expresión de cambio de posición corporal, llama la atención que el enunciado *pátate* codifique en principio una gran variedad de movimientos de este tipo:

Ejemplo 87

Emilia 7 (1; 10^{va} años)

Emilia y la mamá en la recámara.
Emilia coge una silla y la acerca a la mamá.

Emi- **Pátate**

Señalando con el índice la silla.
Palmeando en la silla. La madre no hace caso.

Pátate

Pátate

Palmeando en la silla.

En este caso la intención de la niña es de que su madre tome asiento en la silla. No obstante, esta expresión no es utilizada únicamente para este movimiento:

Ejemplo 88

Emilia 7 (1; 10^{va} años)

Emilia en su cuna.

Emi- **Pátete**

Señalando con ambos índices el piso.

Pátete

Pátete

Extendiendo la mano hacia la mamá.

Páte...

Mam- **Bájate**

La mamá ayuda a Emilia a salir de la cuna.

Aquí, aunque la dirección descendente coincide con el ejemplo anterior, no es así con la figura, que ahora se trata de Emilia y no de la madre, ni con el tipo de cambio de posición, que ya no es *sentarse* sino

bajarse. En otro ejemplo, como veremos, cambia la dirección del movimiento:

Ejemplo 89

Emilia 7 (1; 10^{va} años)

La mamá tiene en brazos a Emilia.
Luego la deja en el piso.

Emi- **Tátate**
Tátate

Tomando a la mamá de las piernas y
colgándose de ellas.

En esta escena se observa que la niña demanda ser cargada en brazos otra vez, lo que implicaría una dirección ascendente.

Finalmente, en otro caso Emilia usa esta expresión para otro tipo de cambio de posición corporal:

Ejemplo 90

Emilia 7 (1; 10 años)

Emilia juega a dormir a sus muñecos.

Enc- ¿Se duerme?

Emi- **Pa...átate**

Tomando uno de los muñecos
colocándolo sobre un almohadón.

Enc- Ese se acuesta también
duérmete

Emi- **Pátate**

Colocando una manta.

Enc- Acuéstate
tápalo

Emi- I

Pátate

Enc- Que se acueste
Acuéstate bebé

Emi- **Pátate**

Tapando al muñeco con la manta.

Enc- Acuéstate bebé
Así...

Emilia toma al muñeco.

Emi- Yo

Colocándolo contra su pecho.

Páta...te

Acostándolo en un almohadón.

En fin, al parecer, durante su etapa más temprana del desarrollo lingüístico (todas estas variantes fueron registradas en la misma sesión), el

enunciado *pátate* es usado para indicar diferentes nociones que se enmarcan dentro de un tipo particular de movimiento (cambio de posición o configuración corporal).

Junto con esta aplicación generalizada de este enunciado para los diferentes cambios de posición corporal, es notable la alternancia de segmentos que conforman este enunciado; *tétete*, *pátate*, *pátete*, *tátate*, sin que esta variación segmental corresponda a valores de significación.

Al parecer, junto con su indiferenciación semántica, lo que se ve desde el punto de vista formal es una invariante prosódica (esdrújula, '—).

Posteriormente, conforme avanza su evolución, el enunciado inicial cae en desuso, pues es sustituido por expresiones más específicas:

Ejemplo 91

Emilia 15 (2; 7^{1/2} años)

Emilia y la mamá juegan con títeres.

Mam- Hola Emilia

Actuando la voz del títere.

Emi- **Agáchate**

Mam- Ay, no quepo

Ejemplo 92

Emilia 17 (2; 10 años)

Emilia da instrucciones al papá.

Emi- Tú **sétate** ahí

Emilia se acerca y señala una silla.

Pap- Bueno...

El papá se sienta.

Ejemplo 93

Emilia 17 (2; 10 años)

Emilia y la Encuestadora juegan a la mamá y la hija.

Enc- ¡Ah!

Ahí está mi cama...

ahí está la almohada

Emi- **Cuétrate**

Cuétrate

Enc- ¿Me acuesto?

Emi- Sí

Como puede apreciarse, paralelamente a la especificación semántica, ocurre también una diferenciación formal entre los diferentes enunciados.

Ahora bien, la evolución de este enunciado plantea algunas interrogantes: ¿La expresión de diferentes nociones del cambio de posición o configuración corporal mediante una variante única es evidencia del manejo de una expresión plurifuncional o se trata más bien de una limitante de tipo cognitivo, donde la niña concibe ya la relación locativa, aunque aún no hace diferencia entre los diferentes componentes locativos y tipos de posición que la integran?

Por otro lado, la especificación posterior de estas nociones relaciones locativas implica sin duda una mayor capacidad cognitiva en cuanto a que se reconoce una codificación más explícita para un tipo de movimiento o estado en particular.

Este último punto es especialmente interesante pues la especificación de codificaciones observada con este verbo es en cierto sentido contraria a la tendencia observada inicialmente, donde la niña expande la aplicación del enunciado hacia diferentes nociones. ¿Existe alguna relación entre esta expansión de usos de un verbo y la especificación posterior de codificaciones? En un principio, la niña expande un verbo y lo aplica a distintos esquemas de un mismo tipo de relación locativa y posteriormente especifica sus codificaciones, abandonando la aplicación de una variante única para distintas relaciones y utilizando un verbo particular para cada tipo de relación locativa.

Conclusiones

El análisis de los datos obtenidos en esta investigación conducen hacia una postura que deberá necesariamente abarcar a más de una de las corrientes enfrentadas en la búsqueda de una explicación de los procesos de la adquisición lingüística del dominio de los verbos locativos.

El input lingüístico.

El examen del discurso adulto dirigido al niño fue muy útil para darnos una idea sobre algunas de las características del sistema lingüístico a partir del cual el niño adquiere el suyo propio.

La observación de las producciones lingüísticas que acompañaban las escenas de interacción mostró una irregularidad muy compleja en la información que el adulto ofrecía en sus instrucciones a la niña. Esta falta de claridad sugería que las *rutinas* de interacción, esto es, aquellas producciones infantiles que están estrechamente ligadas un contexto particular en que el adulto establece un término para cada escena, no eran el patrón más general, pues el adulto dirigía las escenas con reiteraciones y variantes de codificación para una misma escena y desviaciones súbitas hacia otras relaciones locativas o esquemas de interacción.

Sin embargo, también fue posible localizar un grupo menor de contextos en donde claramente el adulto establecía una producción lingüística única para un esquema de relación espacial específico. Al mismo tiempo, se reconocieron algunas estrategias propias del discurso adulto dirigido al niño que guiaba el trabajo de Emilia hacia la conclusión de la tarea requerida por su interlocutor.

Éstas son:

* Descomposición de los actos requeridos en una sucesión más simple de movimientos.

* Señalización y co-participación del adulto y la niña.

* Utilización de verbos prototípicos a lo largo de las diferentes escenas de relaciones locativas.

La segunda parte del análisis del input lingüístico se hizo necesaria luego de que la observación de las variantes de codificación antes mencionadas dieron indicios de que existían en el discurso adulto dirigido al niño distintas alternativas (lexicalización o presentación analítica) para expresar la dirección de las escenas locativas.

De esta manera, se examinaron 4 relaciones locativas (inclusión, exclusión, ascenso y descenso) con el fin de enfrentar la clasificación tipológica de Talmy con el *corpus* lingüístico, en busca del patrón más característico del discurso dirigido al niño, entendiendo por característicos aquellas "expresiones frecuentes, que cubren un rango amplio de nociones semánticas y que se localizan en el discurso coloquial" (Talmy 1985, p. 62).

Lo que más llamó la atención de este apartado fue que ninguna de las dos estrategias arriba descritas fue el patrón más extendido. El discurso adulto dirigido al niño tiene, como suponíamos, características que lo distinguen del discurso estándar. En general, el adulto prefirió expresar la dirección de las escenas locativas mediante un apoyo en procesos pragmáticos. La dirección iba indicada entonces implícitamente en la relación figura/fondo que se establecía con los objetos involucrados en la escena en cuestión.

La identificación de este patrón pragmático en el discurso adulto dirigido al niño advierte sobre la importancia de los procesos de interacción sociolingüística en las etapas más tempranas de la adquisición de la lengua así como sobre el riesgo que implica no atender a estos procesos dentro de una teoría general sobre la adquisición de la lengua.

Las otras estrategias utilizadas por el adulto fueron la lexicalización y el análisis de la dirección. En estos casos el análisis de Talmy coincidió con los datos de la investigación. En general, el adulto expresó la dirección lexicalizada en el verbo y sólo en un número reducido de casos prefirió la versión analítica. De este modo, los datos no contradicen tampoco la postura de Bowerman sobre la trascendencia de las características más generales del sistema lingüístico particular en el proceso de la adquisición. Sin embargo, una vez más, la omisión de los procesos de interacción dificultó la explicación de ciertos rasgos del comportamiento lingüístico de la niña.

Durante la observación de las alternativas de codificación se identificó también un uso sesgado del patrón de lexicalización en términos de la agentividad o autoagentividad de los participantes involucrados en el evento locativo. De esta manera, aunque el patrón neutro del español es la dirección lexicalizada, un análisis más detallado mostró que el discurso adulto dirigido al niño es sensible al tipo específico de relación locativa y cambia su estrategia de codificación según el tipo de relación específica que se desee expresar.

Producción verbal locativa de Emilia.

El estudio de las características del discurso adulto dirigido a la niña representó un punto de referencia importante para la elaboración del análisis posterior de las formas, propiedades y organización de la producción verbal locativa de Emilia.

Esta parte del estudio indicó, al igual que el anterior, que la explicación de los procesos de la adquisición del lenguaje difícilmente podrían ser entendidos de manera cabal sin antes considerar a las diferentes posturas que intentan explicarla.

De este modo, el análisis de la producción verbal locativa de Emilia partió de la observación registrada por diversas corrientes de investigación sobre los

contextos de interacción donde el infante *recuperaba* la intervención lingüística y gestual del adulto en la escena. En estos casos la producción del niño sucedía siempre a la acción y producción del adulto, quien era considerado para tal caso como modelo. Fundado en esta observación, era necesario realizar una valoración en nuestro *corpus* sobre el papel de la *recuperación* de vocablos dentro de la evolución lingüística de Emilia.

El análisis partió de la suposición de que la recuperación era conceptualmente menos compleja que la incorporación (producción espontánea) y por tanto debía ser secuencialmente anterior a ésta.

Sin embargo, las limitaciones del *corpus* hicieron difícil comprobar un comportamiento de este tipo. Aunque sí se registraron algunos casos en que la primera documentación ocurría como una recuperación del discurso adulto, otras documentaciones ocurrieron ya desde el principio de manera espontánea.

Aún así, fue posible observar ciertos rasgos de la producción que sugerían esta secuencialidad anterior de la recuperación. En primer lugar se vio que muchas de las recuperaciones ocurrieron en registros más tardíos y en un número de casos menor que las incorporaciones, registradas desde los primeros meses en el *corpus* y con un número de ocurrencias mucho mayor. Este dato sugiere pues que los casos de recuperación tardía obedecen a que la niña introduce en su discurso elementos nuevos, "desconocidos", mediante la recuperación de vocablos, mientras que los que ya han sido incorporados de manera más temprana, muestran ya un avance significativo en su evolución.

En segundo término, se observaron algunas producciones de Emilia que no correspondían conceptualmente con el uso adulto y que evidenciaban una dependencia extrema al contexto del que en algún momento fueran recuperadas. Estas escenas indicaron las limitaciones de la capacidad simbólica de la niña, pues en estos casos la producción de Emilia fue más parte de un evento que representación del mismo (Tomassello 1991).

La fuerte relación que existe entre la producción y la escena es entonces un argumento a favor de la secuencialidad previa del proceso de *recuperación*, pues, al estar ligado a un contexto dado, el vocablo no simboliza la realidad, sino que es en sí parte de ella.

Finalmente, se encontró que la recuperación apoyaba la *recontextualización y paradigmaticización* de los elementos lingüísticos ya incorporados, pues la niña recuperaba del discurso adulto producciones aplicadas a nuevos contextos de interacción o relacionaba distintos elementos del mismo paradigma lingüístico mediante una recuperación.

Posteriormente a la valoración de la recuperación de vocablos, inició el análisis de la producción espontánea de Emilia. El primer paso fue ofrecer una organización de la producción verbal locativa de la niña. Esta disposición se llevó a cabo con base en el tipo de relación locativa de las producciones, definida según los componentes de la escena locativa de Talmy presentados en el capítulo I.

Este análisis de la producción verbal locativa de Emilia mostró la expresión de dos tipos de escenas; i) presentación y manifestación de la localización o posición de un objeto (Verbos locativos estáticos); y ii) movimiento de personas u objetos (Verbos locativos dinámicos).

En general se observó que el grupo dinámico era cuantitativamente mayor, como también lo eran el tipo y la complejidad de sus componentes con respecto al grupo estático.

De este modo, en tanto que los verbos estáticos se limitaron a expresar la ubicación o presentación de un objeto, los distintos verbos dinámicos sirvieron a la niña para expresar no sólo diferentes tipos de movimiento, sino también varias formas de agentividad, dirección y modos del proceso. Así, el número de componentes en las escenas dinámicas, y en consecuencia la complejidad conceptual, es mayor.

Esta desproporción entre las producciones dinámicas y estáticas podría ser una evidencia que colocaría al dominio locativo dinámico como el tipo de relación más sobresaliente y llamativo dentro del proceso adquisitivo de la locación.

Ahora bien, posteriormente se realizó una clasificación más específica al interior de cada uno de estos grupos, atendiendo a las diferentes funciones de las formas verbales dentro de las interacciones. Para el caso de las expresiones estáticas se observaron tres tipos de expresión locativa estática: i) Manifestación del objeto en el espacio; ii) Valor de correspondencia y iii) Expresión de contacto y pertenencia.

A partir de esta subcategorización se identificó la existencia de al menos dos funciones distintas de las expresiones locativas estáticas, codificadas por estos tres grupos o escenas locativas. El primer grupo expresaba una serie escalonada de funciones interactivas entre Emilia y su interlocutor que iban desde la presentación o introducción de un objeto a la atención en la escena, pasando por la identificación y localización, hasta la función de intercambio de objetos. Este grupo funcionaba fundamentalmente apoyado en la interacción entre Emilia y su interlocutor y expresaba los papeles que cada uno de los participantes desempeñan en la escena.

El segundo grupo expresaba en cambio un valor de correspondencia entre la figura y el fondo. De modo que en este caso, la interacción no era la función fundamental, sino el trabajo conceptual locativo realizado por la niña. El tercer grupo reunía parte de ambas funciones, dependiendo de si la relación era de contacto o inclusión entre dos objetos inanimados (función de análisis conceptual) o se expresaba la pertenencia de un objeto por un humano (función interactiva).

Los verbos dinámicos, por su parte, también mostraron ciertas diferencias. La observación de un elemento adicional, a saber, el tipo de

movimiento codificado, permitió realizar una agrupación de estos verbos en 2 subconjuntos de expresiones verbales: a) verbos de traslado o desplazamiento y b) verbos de cambio de posición o configuración.

El análisis de la figura y la agentividad, así como de la dirección y el modo del movimiento, arrojaron los datos más valiosos para la organización y explicación del material.

El examen mostró que el tipo de agentividad y la figura podrían ser los componentes que organizan las expresiones dinámicas.

Según este criterio, Emilia distinguió entre el traslado o cambio de posición de una figura humana o animada (autoagentividad) y el traslado o cambio de posición de una figura objeto, provocado por un agente (agentividad). De esta manera, Emilia usó cuatro esquemas locativos, diferenciados por el tipo de movimiento y su agentividad:

- i) **Traslado, figura humana** (movimiento autoagentivo *-ven, vamos-*);
- ii) **Traslado, figura objeto** (movimiento agentivo *-pon-*);
- iii) **Cambio de posición, figura humana** (movimiento autoagentivo *-siéntate-*);
- iv) **Cambio de posición, figura objeto** (movimiento agentivo *cayó-*).

Por último, el análisis se concentró en la observación del cambio evolutivo de las producciones de la niña. Este examen encontró al menos dos patrones de crecimiento lingüístico: *i.- variantes en la flexión verbal* y *ii.- enunciación de componentes locativos (figura, fondo y dirección)*.

En lo que se refiere al primer patrón de crecimiento se encontró que la incorporación de los verbos en el discurso de Emilia ocurrió con formas únicas, pues éstos no mostraron ninguna variación formal durante al menos dos meses posteriores a su incorporación, registrándose en algunos casos periodos de hasta 15 meses sin que ocurrieran variaciones formales. Esto sugería que una de las características generales sobre los patrones de crecimiento lingüístico es que la incorporación de verbos en el discurso de la niña ocurre con variantes únicas. También se vio que la forma flexiva elegida inicialmente no era casual, sino que

en algunos casos se distribuía en coincidencia con el modo de acción de cada verbo (hipótesis de la congruencia semántica) y en otros según la función desempeñada por él dentro de la interacción. La documentación de algunas formas flexivas que no correspondían con el modo de acción del verbo representó una contraevidencia de la hipótesis de la congruencia semántica pues la tipología verbal no podía explicar ciertas incorporaciones que están determinadas por la función dentro de interacciones sociales bien determinadas.

En cuanto al segundo patrón de crecimiento, se observó que en las etapas más tempranas de su evolución lingüística, la niña se apoyaba en el contexto para indicar los componentes locativos más importantes (figura, fondo y dirección). Esta dependencia contextual fue disminuyendo conforme se desarrolló su proceso adquisitivo y empezaron a aparecer las diferentes expresiones (proformas y construcciones nominales) que codificaban de alguna manera estos componentes. Por otro lado, también se advirtió que la enunciación de los componentes locativos estaba relacionada con el tipo de escena codificada, pues las figuras tendieron a ser enunciadas en escenas dinámicas y la expresión de los fondos fue más común en situaciones estáticas.

Por último, los datos indicaron que la enunciación analítica de la dirección no existe prácticamente en el discurso de Emilia. En general, las tendencias observadas en el capítulo II sobre la expresión de la dirección en el discurso adulto y el análisis de este componente en el discurso de la niña fueron muy similares: la dirección es indicada por la relación entre la figura y el fondo o bien va lexicalizada en el verbo.

Finalmente, aunado a estos patrones generales de crecimiento lingüístico se ubicó un verbo cuyo particular comportamiento y evolución merecían una explicación aparte.

El verbo "Pátate" llamó la atención por la gran amplitud de aplicaciones que tenía desde sus primeras documentaciones. Tomar asiento, descender o salir de la cuna, volver a los brazos de la madre o acostar a un muñeco fueron algunas de las escenas codificadas por este enunciado. Junto con esta aplicación generalizada fue notable la alternancia de segmentos que conformaban este enunciado: *tétete, pátate, pátete, tátate*. De este modo, junto con su indiferenciación semántica, lo que se veía desde el punto de vista formal era una invariante prosódica (esdrújula, '--).

Ahora bien, posteriormente, conforme avanzó su evolución, el enunciado inicial cayó en desuso y fue sustituido por expresiones más específicas. Así también, paralelamente a la especificación semántica, ocurrió una diferenciación formal entre los diferentes enunciados.

La especificación de nociones locativas implicó sin duda una mayor capacidad cognitiva, pues se reconoció una codificación más explícita para un tipo de movimiento o estado en particular.

Algunas reflexiones

Estos son pues los puntos más importantes que fueron indicados a lo largo de la tesis. De manera general, podemos decir que no se encontraron datos que apoyen o rechacen a sólo una de las posturas que intentan explicar el proceso de la adquisición de la lengua.

Los datos encontrados en nuestra investigación apuntan en direcciones múltiples. Si revisamos las expectativas indicadas al final del capítulo I, podremos confirmar esta tendencia diversa de nuestra investigación, pues varias de estas expectativas de las distintas hipótesis fueron respaldadas por los datos del trabajo.

En primer lugar la idea de Slobin de que la adquisición del lenguaje ocurre según parámetros conceptuales de complejidad, donde el primer

El verbo "Pátate" llamó la atención por la gran amplitud de aplicaciones que tenía desde sus primeras documentaciones. Tomar asiento, descender o salir de la cuna, volver a los brazos de la madre o acostar a un muñeco fueron algunas de las escenas codificadas por este enunciado. Junto con esta aplicación generalizada fue notable la alternancia de segmentos que conformaban este enunciado; *téte*, *pátate*, *pátete*, *tátate*. De este modo, junto con su indiferenciación semántica, lo que se veía desde el punto de vista formal era una invariante prosódica (esdrújula, '-').

Ahora bien, posteriormente, conforme avanzó su evolución, el enunciado inicial cayó en desuso y fue sustituido por expresiones más específicas. Así también, paralelamente a la especificación semántica, ocurrió una diferenciación formal entre los diferentes enunciados.

La especificación de nociones locativas implicó sin duda una mayor capacidad cognitiva, pues se reconoció una codificación más explícita para un tipo de movimiento o estado en particular.

Algunas reflexiones

Estos son pues los puntos más importantes que fueron indicados a lo largo de la tesis. De manera general, podemos decir que no se encontraron datos que apoyen o rechacen a sólo una de las posturas que intentan explicar el proceso de la adquisición de la lengua.

Los datos encontrados en nuestra investigación apuntan en direcciones múltiples. Si revisamos las expectativas indicadas al final del capítulo I, podremos confirmar esta tendencia diversa de nuestra investigación, pues varias de estas expectativas de las distintas hipótesis fueron respaldadas por los datos del trabajo.

En primer lugar la idea de Slobin de que la adquisición del lenguaje ocurre según parámetros conceptuales de complejidad, donde el primer

concepto en recibir marca lingüística sería la noción locativa más básica "localizado en", no es, según nuestros datos, del todo errada, pues efectivamente en nuestro *corpus* el verbo locativo estático *estar* fue uno de los primeros en aparecer en el discurso espontáneo de Emilia, en situaciones donde la niña manifestaba la ubicación o presencia de un objeto. En lo que se refiere a las nociones básicas del evento locativo, encontramos que la figura y el fondo son nociones locativas preponderantes en el discurso de Emilia, lo que también sigue la dirección marcada por Slobin. Sin embargo, aunque es cierta que Emilia expresó desde los primeros meses la localización o ubicación de un objeto en el espacio, también es cierto que desde muy temprano la niña expresó una petición al adulto para que se desplazara hacia una dirección determinada (*ven*) o para que manipulara un objeto (*ten*), lo que, siendo que estas expresiones denotan una complejidad conceptual mayor, pues requieren de un mayor número de componentes locativos que la expresión estática *estar*, la aparición de estas expresiones negaría la idea de Slobin de que la adquisición debiera seguir un orden determinado por el grado de complejidad conceptual implicado en el enunciado, pues verbos conceptualmente más complejos (*tener*, *venir*) fueron adquiridos al mismo tiempo que otros más básicos (*estar*).

En el caso de la propuesta de Bowerman encontramos que efectivamente el discurso de Emilia muestra algunos de los patrones sintácticos y morfológicos más sobresalientes de la lengua desde las etapas más tempranas de su desarrollo lingüístico. Mientras observábamos los patrones de lexicalización, fue muy revelador el comprobar que el comportamiento del discurso adulto y el del discurso de la niña fueron muy similares.

En este mismo sentido encontramos que la aparición de algunas formas flexivas en concordancia con la tipología del verbo, la escasa variedad de verbos estáticos en el discurso de Emilia, así como la extensión de algunos verbos dinámicos utilizados con un significado estático confirman algunas de las

expectativas planteadas en el capítulo I en favor de la propuesta de Bowerman, pues denotan que algunos patrones naturales de la lengua están siendo utilizados por Emilia desde las etapas más tempranas de su proceso adquisitivo.

No obstante los problemas de las propuestas de Slobin y de Bowerman salen a la luz cuando se opone esta concepción que ve a la lengua como un sistema abstracto de signos, contra los datos provenientes del discurso diario y cotidiano de Emilia y sus padres. Aunque ciertamente en el análisis sobre el *input* vimos que éste no es del todo ajeno a los patrones generales (los más accesibles y típicos) de la lengua, también vimos que el adulto acudió a un discurso con características particulares que muy probablemente lo distinguen del utilizado en general entre adultos. Estas estrategias fueron encontradas también más tarde en el discurso de Emilia. Lo que es muy significativo es que los datos del discurso cotidiano de los adultos y Emilia representan más bien un modo pragmático y en general sirven para facilitar y dirigir las interacciones entre ellos. Esta particularidad del discurso se observó cuando revisamos los patrones de lexicalización de Talmy presentes en el *input* lingüístico. Aquí descubrimos con sorpresa que el adulto recurre en la mayoría de las ocasiones a un apoyo en el contexto y no a la expresión verbal para expresar los componentes de la escena locativa.

Por otro lado, las producciones determinadas por su función en la interacción representan también una variante importante dentro del desarrollo lingüístico de Emilia. A este respecto, se observaron numerosas expresiones que eran guiadas por su papel dentro de la interacción entre la niña y su interlocutor. Las producciones de Emilia que no correspondían conceptualmente con el uso adulto evidenciaron una dependencia extrema al contexto del enunciado del que en algún momento fueran recuperadas. Además la teoría de la congruencia semántica no fue aplicable para todas las formas flexivas que la niña incorporó en sus etapas más tempranas de la adquisición. En general, estas

formas flexivas que no coincidieron con su tipología estaban determinadas por su función desempeñada dentro de la interacción.

El panorama que muestra nuestra investigación se presenta así un tanto complejo. Tal parece que el desarrollo lingüístico de Emilia ocurre a partir de distintos procesos que de manera paralela y selectivamente son aplicados por la niña en diferentes momentos de su desarrollo. Lo anterior sugiere pues que ninguna de las posturas señaladas en esta investigación tiene consigo toda la verdad ni erra del todo en sus planteamientos. Más aún, es posible que estas posiciones aparentemente irreconciliables estén formando de hecho dos caras de una misma moneda. De ser esto cierto, entonces un entendimiento más amplio de la adquisición lingüística sólo sería posible con la complementación de estos dos grandes grupos de investigaciones a fin de obtener un acercamiento que aborde el problema desde todos los ángulos posibles para ofrecer así una visión más integral del dilema que aún envuelve al fenómeno de la adquisición lingüística.

Bibliografia

- * Barret, Martyn (1995): "Early Lexical Development" en Paul Fletcher and Brian MacWhinney (ed.): *The Handbook of Child Language*. Cambridge, Blackwell. pp. 362-392.
- * Bates, Elizabeth, I. Bretherson y L. Snyder (1988): *From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge, CUP.
- * Bates, Elizabeth, Philip S. Dale and Donna Thal (1995): "Individual Differences and their Implications for Theories on Language Development" en Paul Fletcher and Brian MacWhinney (ed.): *The Handbook of Child Language*. Cambridge, Blackwell. pp. 96-151.
- * Bloom, Lois, Karin Lifter y Jeremie Hafitz (1980): "Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language" en *Language* 56. pp. 386-412.
- * Bowerman, Melissa (1985): "What Shapes Children's Grammars?" en Dan Isaac Slobin (ed.): *The Crosslinguistic study of language acquisition* V.II. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates. pp. 1257-1320.
- * Bronckart, J. P. (1981): "Reflexions Critiques sur les Théories de l'Acquisition du Langage" en J. P. Bronckart y M. J. Besson (ed.): *Acquisition du langage et pédagogie de la langue*. Ginebra, Université de Genève, FPSE. pp. 1-29.
- * Camaioni, Luigia, Marfa F. P. de Castro Campos y Claudia T. G. de Lemos (1984): "On the failure of the interactionist paradigm in language acquisition: a re-evaluation" en Willem Doise y Augusto Palmonari (ed): *Social interaction in individual development*. Cambridge, CUP. pp. 93-105.
- * Carneiro de Toledo, Célia Regina (1985): "Expressões de relações espaciais nos períodos iniciais da aquisição da linguagem" en *Aquisição da linguagem*. Publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberada, Minas Gerais. (Serie Estudos núm. 11). pp. 32-43.
- * Choi, Soonja y Melissa Bowerman (1991): "Learning to Express Motion Events in English and Korean: The Influence of Language-Specific Lexicalization Patterns" en *Cognition* 41. pp. 83-121.

- * Chomsky, Noam (1979): "A propos des structures cognitives et de leur développement: une réponse à Piaget" en Massimo Piattelli-Palmarini (ed.): *Théories du langage théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. París, Centre Royaumont pour une Science de L'Homme-SEUIL. pp. 65-87.
- * Gili Gaya, Samuel (1993): *Curso superior de sintaxis española*. Décimo quinta edición. Barcelona, VOX.
- * Goldfield, Beverly A. y Catherine E. Snow (1992): "What's your cousin Arthur's mommy's name?": Features of family talk about kin and kin terms" en *First Language* 12. pp. 187-205.
- * Herskovits, Annette (1986): *Language and Spatial Cognition. An Interdisciplinary Study of the Prepositions in English*. Cambridge, CUP.
- * Hickmann, Maya (1986): "Psychological aspects of language acquisition" en P. Fletcher y M. Garman (ed.): *Language Acquisition* 2a. ed. Cambridge, CUP. pp. 9-29.
- * Inhelder, Bärbel (1979): "Langage et connaissance dans le cadre constructiviste" en Massimo Piattelli-Palmarini (ed.): *Théories du langage. Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. París, Centre Royaumont pour une Science de L'Homme-SEUIL. pp. 201-207.
- * Jackson, Donna, Ricardo Maldonado, et.al. (1993): "Early lexical development in Spanish-speaking infants and toddlers" en *Journal of Child Language*. V. 20, No. 3. pp. 523-549.
- * Johnston, Judith R. (1985): "Cognitive Prerequisites: The Evidence from Children Learning English" en Dan Isaac Slobin (ed): *The Crosslinguistic study of language acquisition*. V.II. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates. pp. 961-1004.
- * Karmiloff-Smith, Annette (1979): *A functional approach to language acquisition*. Cambridge, CUP.
- * Lemos, Claudia T.G. de (1989): "Uma abordagem socio-constructivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões" en *Anais de I Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*. CEAAL-PUCRS. pp. 61-76.
- * Lemos, Claudia T. G. de (1992): "Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio" en *Substratum. Temas fundamentales en psicología y educación. Mecanismos de cambio lingüístico y cognitivo*. V. I, núm 1, pp. 121-135.
- * Lyons, John (1980): *Semántica*. Barcelona, Teide.

- * Lyons, John (1984): *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Barcelona, Teide.
- * Maldonado, Ricardo (1993): "Dynamic Construals in Spanish" en *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*. Anno XXII, número 3. pp. 531-566.
- * Naigles, Leticia G. y Edward T. Kako (1993): "First Contact in Verb Acquisition: Defining a Role for Syntax" en *Child Development*. V. 64, No. 6. pp. 1665-1687.
- * Naigles, Leticia G., Ann Eisenberg y Edward T. Kako (1992): "Acquiring a Language-Specific Lexicon: Motion Verbs in English and Spanish" en *4th Annual Conference of the International Pragmatics Association*. Belgium.
- * Ninio, Anat y Jerome Bruner (1976): "The achievement and antecedents of labelling" en *Journal of Child Language* 5. pp. 1-15.
- * Piaget, Jean (1979): "La psychogenèse des connaissances et sa signification épistémologique." en Massimo Piattelli-Palmarini (ed.): *Théories du langage théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris, Centre Royaumont pour une Science de L'Homme-SEUIL. pp. 53-64.
- * Rojas, Cecilia (1994): "Rutinas que cuentan. Aprendiendo a contar" en *Memorias del II encuentro de lingüística en el noroeste*. Hermosillo, Universidad de Sonora. pp. 211-234.
- * Sinclair, Hermina: "Piaget on language: a perspective" . Manuscrito.
- * Slobin, Dan I. (1985): "Crosslinguistic Evidence for the Language-Making Capacity, en Dan I. Slobin (ed.): *The Crosslinguistic study of language acquisition*. V.II. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates. pp. 1157-1256.
- * Snow, Catherine E. (1989): "Understanding Social Interaction and Language Acquisition; Sentences are not Enough" en Marc H. Bornstein (ed.): *Interaction in human development*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 83-103.
- * Talmy, Leonard (1985): "Lexicalization Patterns: Semantic Structure in Lexical Forms" en Timothy I. Shopen (ed.): *Language Typology and Syntactic Description*. V. 3: *Grammatical Categories and the Lexicon*. CUP. pp. 56-148.
- * Tomasello, Michael (1991): *First verbs. A Case Study of Early Grammatical Development*. Cambridge, CUP.
- * Toulmin, S. (1971): "Brain and Language: a commentary" en *Synthese* 22. pp. 369-395.
- * Weist, Richard M. , et. al. (1984): "The defective tense hypothesis: on the emergence of tense and aspect in child Polish" en *Journal of Child Language* 11. pp. 347-374.
- * Wertsch, James V. (1991): *Voices of the Mind*. Cambridge, CUP.
- * Wertsch, James V. (1985): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.

Índice de cuadros

Cuadro 1	La localización en los patrones 1 (lexicalización del modo) y 2 (lexicalización de la dirección)	17
Cuadro 2	El movimiento en los patrones 1 (lexicalización del modo) y 2 (lexicalización de la dirección)	18
Cuadro 3	Lexicalización de la figura (patrón 3)	19
Cuadro 4	Esquemas de desplazamiento	37
Cuadro 5	Verbos prototípicos y variantes de codificación	46
Cuadro 6	Manipulación de objetos: agentividad	51
Cuadro 7	Traslado físico: autoagentividad	51
Cuadro 8	Estrategias para expresar la dirección del movimiento: dirección inherente en la relación figura/fondo vs. dirección expresada	54
Cuadro 9	Análisis de la dirección expresada	55
Cuadro 10	Expresión de la dirección en relación a la agentividad del enunciado	57
Cuadro 11	Expresión de la dirección en relación a la autoagentividad de la oración	57
Cuadro 12	Verbos dinámicos y estáticos del <i>corpus</i>	75
Cuadro 13	Distribución de los verbos dinámicos según la relación locativa codificada	95
Cuadro 14	Forma flexiva de la primera documentación y posteriores	101
Cuadro 15	Tiempos verbales de las formas flexivas iniciales	105
Cuadro 16	Complejidad en la enunciación de componentes locativos	112
Cuadro 17	Orden cronológico de aparición de componentes locativos en verbos dinámicos	113
Cuadro 18	Orden cronológico de aparición de componentes locativos en verbos estáticos	114
Cuadro 19	Cuantificación de componentes locativos de verbos dinámicos	115
Cuadro 20	Cuantificación de componentes locativos de verbos estáticos	116