

**ACTAS DEL V
CONGRESO ANDALUZ
DE LINGÜÍSTICA
GENERAL**

**Homenaje al profesor
José Andrés de Molina Redondo**

Tomo III



**GRANADA LINGVISTICA
SERIE COLLECTAE**

Hacia una 'gramática' del habla infantil. Enfoques lingüísticos básicos*

MILAGROS FERNÁNDEZ PÉREZ
Universidad de Santiago de Compostela

Reconocer rasgos peculiares y propios en el habla infantil no siempre entraña atribuirles significación y valor en su sistematicidad o en su evolución pautada. Si bien el nombre de *gramática infantil* es de uso frecuente y disfruta de cierto arraigo, no obstante su trasunto nocional no siempre se perfila con nitidez. De entrada, en la mayoría de los casos el modo de contemplar las características del lenguaje infantil responde al prisma del lenguaje adulto. La gramática conformada y correcta es molde y referencia para conferir pertinencia a propiedades y reglas en el habla de los niños. Como si el lenguaje infantil fuese proveedor de una suerte de pseudogramáticas o de gramáticas parciales sólo ponderadas y valoradas en función de su papel y de su contribución a la gramática adulta. En este cuadro, además, ha sido habitual atribuir al niño un potencial innato que le permitiría ir seleccionando reglas y aquilatando estructuras. Como si el conocimiento gramatical a su disposición fuese excesivo y amplio y hubiera de ir ajustando y seleccionando hacia la lengua adulta¹.

* Este trabajo se inscribe en el proyecto *Medidas de eficacia comunicativa en las 'construcciones' lingüísticas del habla infantil* (dentro del proyecto coordinado *Eficacia comunicativa y evolución del lenguaje en el habla infantil y afásica*). Financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (HUM2004-05847-C02-01/FILO). En fases anteriores, nuestra línea de investigación ha recibido ayudas de la Xunta de Galicia (XUGA PGIDT00PXI20401PR) (PGIDIT02PXC20403PN) y del Ministerio de Ciencia y Tecnología (BFF2001-3234-C02-01), el 70% procedente de fondos FEDER.

¹ Esta visión es la habitual en órbitas generativistas, en las que lo importante es el *modelo* teórico que simula la capacidad potencial, idéntica en niños y adultos (cfr. Fernández Pérez, 2003b:§3.1). En tales planteamientos no son de extrañar afirmaciones como la siguiente:

«los mecanismos cognitivos del niño y del adulto son los mismos. Esto implica que existe conocimiento innato de las categorías sintácticas (...) las diferencias entre el lenguaje infantil en la etapa telegráfica y el lenguaje adulto son diferencias de rasgos gramaticales, no de gramática» Ojea, 2002:419).

El concepto de *gramática emergente*, que sin duda congenia con los procesos de desarrollo propios del habla infantil, no ha sido siempre bien comprendido y aplicado. En las dinámicas emergentes (o *epifenoménicas*)² la importancia de los estadios activados es crucial para comprender fases previas y estadios posteriores. Su relevancia no se deriva del producto final conformado ni tampoco se explica porque en origen el potencial gramatical sea innato³. Sino que se describe en sus repercusiones interactivas a través de las características definitorias de cada nivel. El habla infantil como dinámica emergente ha de abordarse en la realidad de sus usos. Calibrar el lenguaje infantil obliga a reconocer su valor comunicativo en términos de reglas y propiedades genuinas en diferentes etapas. Conviene borrar en el telón de fondo la gramática adulta y romper los grilletes del innatismo extremo. La primera puede oscurecer rasgos singulares del habla infantil en aras de dar relieve sólo a aquellos aparentemente más conformados o más cercanos al código definitivo o normal. El innatismo, por su parte, no hace fácil discernir entre características propias y rasgos anómalos en el habla infantil al ser el potencial congénito su exclusiva fuente de explicación.

La imagen de *en fase de construcción* que se forja cuando se alude al uso activo de expresiones comunicativamente motivadas, y que es consustancial a procesos verbales, resulta precisamente idónea para reflejar la gramática en el lenguaje infantil. Y es que la actividad lingüística en niños acoge un conjunto de tácticas y procedimientos en elaboración constante cuyo cometido es la eficacia comunicativa. Más que una gramática en sentido estricto lo que contiene el habla infantil son *construcciones* con propiedades sistemáticas que hacen sospechar de la presencia de principios regulares que gobiernan la conformación de las expresiones. La tipología construccional es variada en clase (hay esquemas semánticos y hay también estructuras formales) y en

² Que sea *epifenoménica* quiere decir que la gramática se va perfilando en los usos verbales que los niños muestran en su habla espontánea. De modo que no se trata de «conocimiento-origen» sino más bien de habilidades comunicativas que van dando lugar a reglas formales. La gramática es un PROCESO.

³ En un lúcido trabajo sobre la noción, Paul Hopper insiste en que la *gramática emergente* no es la *gramática originaria* ni la *gramática universal* sino una construcción paulatina justificada por motivaciones comunicativas. Con sus palabras, «Emergent Grammar is a conception of linguistic structure that proposes to bypass the problem of a fixed, prediscourse adult grammar, with its attendant problems of necessarily «degenerate» input for both child acquisition and adult maintenance of language, by reolocating structure, that is, «grammar», from the center to the periphery of linguistic communication. Grammar, in this view, is not the source of understanding and communication but a by-product of it. Grammar is, in other words, *epiphenomenal* (...) its structure is always deferred, always in a process but never arriving, and therefore emergent» (Hopper, 1998:155-156).

complejidad, dependiendo de las etapas. Los ejemplos siguientes son ilustrativos de esa diversidad⁴.

Ana: 3 años, 2 meses

ANA: mira que taigo [] yo.

taigo = traigo PHO;

Breixo: 3 años, 10 meses

BRE: pero os [/] os [//] os nenos non saltan no estatal [] que están as mulleres enfermas.

estatal = hospital PHO

Ian: 3 años

IAN: <a min@s ten@s> [] [//] a min@s ten@s [*] na casa # ten@s [*]

outo@s [*].

a min ten = eu teño MOR ; ten = teño MOR ; outo = outro PHO

La *gramática infantil* es evolutiva y se define en cada estadio (sea por niveles cronológicos, sea por fases de desarrollo). No tiene sentido, pues, tratar de hallar en el habla infantil la *gramática adulta*⁵. Las unidades y los patrones construccionales vigentes en el lenguaje de los niños se observan en los usos concretos, muy alejados de las estructuras formales del código definitivo⁶. La constatación de principios simbólicos genuinos que canalizan la eficacia comunicativa en el habla infantil se hace posible a través de un enfoque centrado en los usos lingüísticos reales. La aproximación a materiales concretos de habla infantil va de la mano de un prisma teórico que confiere relieve sobre todo a los rasgos singulares en un proceso de elaboración comunicativa (cfr. Fernández Pérez 2003a, 2003b). Se destierra lo que Langacker

⁴ Todos los ejemplos aducidos en este trabajo están extraídos del corpus de habla infantil elaborado en el área de *Lingüística General* de la Universidad de Santiago por el grupo koiné (www.usc.es/koiné). Se han recogido producciones de medio centenar de niños de entre los veintidós meses y los cuatro años. Los materiales, registrados inicialmente en soporte audiovisual, se han transcrito y etiquetado según las convenciones del sistema CHILDES.

⁵ M. Tomasello (2000) en un sugestivo título, «Do young children have adult syntactic competence?», pone en entredicho la noción de *competencia* aplicada al período infantil.

⁶ Las unidades y las construcciones manejadas por los niños no se acomodan a hormas excesivamente automatizadas y alejadas del uso, como son las estructuras formales de la lengua escrita en la fase adulta. La etapa infantil se caracteriza por la mezcla de elementos variados, con los que se ensayan estrategias comunicativas antes que reglas formales (cfr. Tomasello 2003a:195)

(1987) denominaba la *falacia de la lista de reglas*, y se opta por el enfoque *bottom up*, que concede relevancia especial a los elementos singulares en el proceso de desarrollo de la lengua (cfr. Langacker, 1999). Con palabras de S. Kemmer y M. Barlow (1999:ix-x),

«The bottom up property adds that the specific and idiosyncratic elements of the system are privileged over the general in the acquisition and operation of the system: the general arises out of the specific, and the specific is what is most directly taken from experience».

El concepto de *gramática infantil* soporta, más que un problema racional, una realidad empírica⁷ (cfr. Tomasello, 2003a:328). De modo que para determinar qué contiene dicha gramática se hace urgente abordar el estudio y la descripción de materiales verbales producidos por niños. Empezar a delinear los principios que cimentan las reglas de construcción de expresiones en las distintas etapas obliga a adoptar perspectivas metodológicas y analíticas estrictamente lingüísticas en, al menos, tres frentes. A saber, (a) en el acopio y descripción de datos de habla infantil; (b) en la selección de rasgos, características y unidades con presencia sistemática y valor comunicativo; y (c) en la identificación y trazado de procesos lingüísticos de desarrollo, por etapas y por componentes. Los enfoques lingüísticos básicos deben definir los derroteros de esas tres tareas esenciales. Es objetivo de esta contribución señalar algunas de las líneas maestras ya trazadas en cada una de las vertientes. Y que ponen de manifiesto el papel estelar de la Lingüística en el tema redivivo del lenguaje infantil.

1. LENGUAJE INFANTIL Y ADQUISICIÓN DE LA LENGUA. VALOR DE LOS DATOS DE HABLA

Abordar el habla infantil en lo que tiene de significación en sí misma y por sus funciones expresivas e interactivas no es algo nuevo. Una visión selecta de la Historia de la Lingüística y de la Psicolingüística recupera de inmediato las aportaciones de, entre otros, L. Vygotsky (1934), R. Jakobson (1941), R. Brown (1973) y M. Halliday (1975). Sus investigaciones sentaron las bases para reconocer una *gramática peculiar idiosincrática* en el habla infantil. Los cuatro autores defendieron la naturaleza *semántico-comunicativa* de las emisiones verbales, así como la preeminencia del significado referencial y señalizador sobre la forma en el lenguaje de los niños. Su legado, no obstante, no tuvo la continuidad esperada hasta mediados de los '90 cuando las nuevas tecnologías y la introducción de medios electrónicos permitieron rastrear y acumular materiales, a los que posteriormente se les da el soporte

⁷ La naturaleza empírica llega a ser ineludible para abordar la vertiente lógica. El *conocimiento del lenguaje* está en los *procesos que genera*. Con palabras de Tomasello (2003a:318), «*linguistic knowledge and linguistic processing are really just different aspects of the same thing*».

informático preciso. La labor desarrollada por B. MacWhinney y su equipo en el diseño del sistema CHILDES ha resultado capital para el avance de las investigaciones centradas en *datos del lenguaje infantil* y no tanto en la *teoría formal de la adquisición* (como había sido lo dominante en la historia común de la Psicolingüística evolutiva)⁸.

La tradición lingüística de corte *social* y *antropológico* vigente en Estados Unidos desde los primeros antropólogos como F. Boas y E. Sapir y continuada por el magisterio de K. Pike en el círculo del *Summer Institute of Linguistics* ha dado lugar en estas últimas décadas a la formación de una corriente multidisciplinar conocida como *Lingüística cognitiva*, en la que participan lingüistas de la talla de R. Longacre, Th. Givón, P. Hopper o S. Lamb; psicolingüistas del prestigio de D. Slobin, E. Bates, B. MacWhinney, o M. Tomasello; neurolingüistas como D. Caplan, M. Paradis, o L. Menn, y expertos en inteligencia artificial y redes como J. Elman y K. Plunkett. En el *programa de investigación integrador* (de las dimensiones biológica, social, psicológica y formal presentes en la compleja naturaleza del lenguaje), que la corriente cognitiva propugna, se inscribe la perspectiva metodológica de aproximarse al lenguaje infantil dando relieve a la significación comunicativa de los actos verbales y no-verbales de los niños. Lo interesante son los datos en su eficacia de interacción. Su valor de intercambio de información determinará su función en el código singular del desarrollo. Y dichos datos serán sintomáticos de progreso conceptual y de adecuado avance en el proceso cognitivo. La investigación empírica con muestras de habla infantil en entornos idiomáticos distintos ha evidenciado la impronta lingüística particular en el desarrollo conceptual y cognitivo (en la línea de M. Bowerman, 1985, 2001), y será sin duda una excelente base para diseñar modelos artificiales de procesamiento o de aprendizaje que den cabida a la diversidad interidiomática.

El desarrollo de los estudios pragmáticos a partir de finales de la década de los sesenta y en los años setenta propició investigaciones centradas en estos aspectos en el lenguaje infantil. Los volúmenes editados por Ervin-Tripp & Mitchell-Kernan (1977) y Ochs & Schieffelin (1979) son obras pioneras de trabajos particulares en el ámbito. Y los estudios más actuales entienden la adquisición lingüística como un proceso integrado en la socialización (Ochs, 1996; Ochs & Schieffelin, 1995). Ochs & Schieffelin (1995) defienden que las prácticas sociales en las que los niños regularmente interactúan están íntimamente conectadas con el desarrollo gramatical. Por esta razón es indispensable estudiar la adquisición de la gramática en contextos y prácticas sociales (Vygotsky). El estudio de la interfaz gramática y pragmática cobra auténtico interés tanto desde la perspectiva social como desde la perspectiva cognitiva

⁸ D. Ingram (1989, 27) introduce la distinción entre *Child Language* y *Language Acquisition*, y defiende la idoneidad de describir los datos provenientes del habla infantil antes de abordar la formulación de una teoría de la adquisición.

en la década de los noventa. Concretamente son de especial relevancia los trabajos de D. Slobin o M. Tomasello.

El enfoque cognitivo-comunicativo y la vocación factual de los estudios definen el grueso de las investigaciones sobre la adquisición en estos últimos 10 años. Las emisiones infantiles constituyen mensajes de pleno derecho, que hay que analizar y valorar en sus propiedades (sonoras, construccionales, significativas) y en su función de interacción. La visión sistémica —y no sólo individualizada— de las características de expresión, de combinatoria y de contenido, es inexcusable, ya que el valor comunicativo es conjunto. Y con toda probabilidad, hay propiedades *de construcción gramatical* cuya emergencia gradual va íntimamente ligada a aspectos de praxis (Prego, 2004).

Se acrecienta, pues, el interés lingüístico de los datos procedentes de los intercambios verbales infantiles en situaciones naturales. Sobre todo porque, en la evidencia de rasgos genuinos que funcionan, se hará patente la necesidad de una aproximación no sujeta al lenguaje adulto. Tratados convenientemente en su representatividad psicolingüística (y sociolingüística)⁹, y transcritos en sus rasgos y cualidades más llamativas y definitorias según convenciones asumidas que canalizan su depósito y recuperación electrónica¹⁰, los datos de lenguaje infantil constituyen una fuente inagotable de sugestivos problemas sobre *cómo se explotan recursos verbales* para hacerse entender en esas primeras etapas. Ahí están las garantías empíricas del proceso de adquisición, cifradas precisamente en los principios lingüísticos predominantes en cada etapa. Los trazos gruesos de la paulatina emergencia (en estadios epigenéticos) de «quasigramáticas»¹¹ comenzarán a vislumbrarse una vez que se aborde el análisis de los datos.

⁹ Las muestras deben acogerse a un seguimiento longitudinal que facilite la visión evolutiva. Y han de registrar materiales de una población representativa (ha de incluir varones y féminas) que permita delinear patrones adquisitivos de referencia. Además de estos requisitos psicolingüísticos, los condicionantes socio-familiares (clase social, número de hijos, integración/relación familiar cotidiana) son variables que han de tenerse en cuenta.

¹⁰ El sistema CHILDES diseñado por MacWhinney es el comúnmente utilizado para dar formato electrónico a los materiales transcritos y etiquetados (cfr. MacWhinney, 1991).

¹¹ Algunos autores hablan de «pre-gramática» y aluden a situaciones comunicativas dominadas por el léxico, con reglas de combinatoria rudimentarias y con marcada ausencia de elementos formales y abstractos (cfr. Givón, 2002). Se constata de este modo el peso funcional del léxico y los aspectos entonativos y proxémicos en la comunicación. Aunque no se disponga de «una gramática» en sentido estricto, sí que se manifiestan estrategias —con significado y codificación— para conseguir eficacia informativa. No obstante, la nomenclatura puede inducir connotaciones minusvalorativas que debieran desterrarse.

2. EFICACIA COMUNICATIVA Y SISTEMÁTICA DE RASGOS EN EL HABLA INFANTIL. CRITERIOS DESCRIPTIVOS

Si el enfoque lingüístico que destaca la relevancia del habla infantil en sus usos comunicativos concretos se vuelve crucial para avanzar en los detalles del proceso de adquisición, no tiene un papel menos estelar la tarea analítica de sistematizar elementos y características lingüísticos a los que atribuir función informativa. En realidad, son dos facetas de una misma actividad. Los materiales verbales de las primeras etapas se revisten de interés desde el momento en que son fuente que provee de rasgos con incidencia comunicativa. Así es cómo sobre un corpus de habla se va configurando con garantías un banco de datos de lenguaje infantil. En los fragmentos siguientes de secuencias de interacción transcritas se han marcado aquellos segmentos y unidades reiterados y de algún modo cargadas de valor por sus peculiaridades. Realzo las más llamativas

Víctor: 3 años, 1 mes. *Martín*: 3 años

VIC: y yo <tengo de payaso> []

tengo de payaso = tengo uno de payaso SYN ;

MAR: <su pofe [] tiene>

pofe = profe \$PHO

Martín: 3 años, 1 mes. *Víctor*: 3 años, 2 meses

MAR: <pero <a ti> [/] a ti te llevan laz [] brujaz [*]

laz = las PHO ; brujaz = brujas PHO ;

*ANI: se muere con la manzana # no ?

VIC: sí # porque le taen [] muchas mansanas [*] # come y se muere

Martín: 2 años, 11 meses

MAR: melchor me degaló [] una muñeca de satar [*] <que tiene> [//] que yo la pisé.

degaló = regaló PHO ; satar = saltar PHO

*BOR: <a mi una bici>

*DAV: <<a mi> [/] a mi # no # una bici>

*PIL: y a ti ?

add: MAR

MAR: una bici <de pin(chá)> [/] de pinchá [].

pincha = pinchar PHO ;

*BOR: <yo> [/] yo tengo una bici así

Por otra parte, el acopio de características que parecen soportar la carga de contenidos y la eficacia de los mensajes favorece la definición de los datos. Y, sin duda, todas estas vertientes de individualización y determinación de aspectos relevantes

constituyen en esencia eslabones imprescindibles y pautados en el diseño de la compleja estructura que es la gramática en cada una de las etapas de desarrollo.

Admitir como unidades-base en algunos patrones verbales del lenguaje infantil los bloques holofrásticos quiere decir haberles atribuido valor comunicativo en sus múltiples ocurrencias en el habla de los niños.

Lucía: 2 años, 11 meses

LUC: ++ la silla rumpintaresa [].

%rumpintaresa = rompe Teresa \$PHO ;

%com: las entrevistadoras no entienden todavía lo que trata de decir Lucía

*ANA: <la silla>@s [>] +//.

LUC: l(a) [<] [/] la silla [>1] rompe <Teresa> [>2] [].

%rompe = la rompe \$SIN ;

*ANC: <que Te(resa) [/] Teresa rompe la <silla> [>]>@s!

*ANA: Teresa [<] rompeu unha silla?

MAR: zí [].

Xaquín (Breogán 6_1): 2 años, 8 meses

%act: Elia coge la carta de Cecilia

XAQ: avereto [].

%avereto = a ver esto \$PHO ;

%act:Xaquín le quita la carta a Elia

Ricardo (Elfos 1_2): 1 año, 11 meses

*MON: lleva un caballo en el coche

%add: RIC

*RIC: coche

*MON: xxx

*RIC: **montoché** [*].

%montoché = lo monto en el coche \$SYN ;

*MON: xxx

*RIC: **montoché** [/] **montoché** [/] **montoché** [*].

%montoché = lo monto en el coche \$SYN ;

*MON: montoché # qué es eso ?

*RIC: **montoché** [*].

%montoché = lo monto en el coche \$SYN ;

*MON: se montó en el coche ?

*RIC: **montoché** [/] **montoché**

Reconocer esquemas semánticos nucleares en la agrupación de palabras durante las primeras etapas deriva de haber observado su presencia reiterada como mensajes complejos, muchas veces acompañados de señalización. Cuando R. Brown (1973, 173)

propone relaciones semánticas básicas como 'entidad-atributo', 'entidad-locativo', 'demostrativo-entidad', 'posesión-poseedor' es porque expresiones como las siguientes

Martín (Sta. Susana 5_5): 2 años, 11 meses

MAR: melchor me degaló[]una **muñeca de satar**

Iago (Elfos 2_6): 2 años, 9 meses

*IAG: mira # **hay** <un **agua**>

Lucía (Sta. Susana 5_9): 2 años, 10 meses

*LUC: <esto **cuchillo@s**> [*]

Ian (Vite 1_5): 3 años

*IAN: **esto é papá** [*] !

contienen esa información y la hacen efectiva en los intercambios verbales.

En esta misma línea, la comprobación de características con ocurrencia notable y con valor lingüístico atribuido ha de ser base para destacar el interés de formas construccionales como las siguientes.

Víctor (Sta. Susana 5_2): 2 años, 11 meses

*VIC: y blanco # ahí arriba todo <**hay un blanco**> [*]

%hay un blanco = hay uno blanco \$SYN

Iago (Elfos 2_6): 2 años, 9 meses

*IAG: **mira # hay** <un **agua**> [*]

% un agua = agua \$SYN

Manuel (Breogán 4_5): 3 años, 4 meses y medio

*ANA: va un niño en el barco.

*ANA: y qué lleva el niño en el barco ?

*MAN: <un **oro** [?]> [*]

%un oro = oro \$SYN

Martín (Sta. Susana 5_2): 2 años, 10 meses

*MAR: <los **pañales los bebés**> [*] **no nos dejan**.

%los pañales los bebés = los pañales de los bebés \$SYN

*MAR: <la **caza** [*] **la abu(ela)**> [*] [/] yo vi a una mu@o <la [?] **caza** [*]la **abuela**> [*].

%caza = casa \$PHO ; la casa la abuela = en la casa de la abuela \$SYN

Víctor (Sta. Susana 5_9): 3 años, 2 meses

- *LUC: una@s pintura !
 *ANA: una pintura # de que color é esta pintura ?
 *VIC: es de morado !

David (Sta. Susana 5_9): 3 años

- *DAV: eu@s quero@s el <de naranja> [*].
 %de naranja = naranja \$SYN

Lucía (Sta. Susana 5_9): 2 años, 10 meses

- *ANA: de que color son os plátanos David ?
 *LUC: <de fresa> [>].
 DAV: <de ma> [/] de amarillo> [] [<].
 %de amarillo = amarillo \$SYN ;
 *ANA: amarillo +/.
 VIC: de amarillo []!
 %de amarillo = amarillo \$SYN

En cualquier caso, son rasgos genuinos que manifiestan principios idiosincráticos del molde expresivo «quasigramatical» en el período infantil. En ellos se traslucen las singularidades propias de procesos dinámicos y emergentes. De ahí que no sea apropiada ni la nomenclatura ni la visión analítica de la gramática adulta basada en la lengua escrita y contemplada como producto.

3. PROCESOS DE DESARROLLO VERBAL Y ETAPAS DE ADQUISICIÓN. «LO UNIVERSAL» Y LO LINGÜÍSTICO

El enfoque lingüístico de orientación descriptiva y de corte particularista no ha de perderse en la maraña de datos que, aunque relevantes, son diversos. Parece conveniente conjugar el prisma analítico con una perspectiva más generalizadora que facilite cierta integración de las propiedades emergentes en las distintas fases de desarrollo del lenguaje. O que, al menos, proporcione un marco de explicación sobre la pertinencia de los rasgos en cada etapa. De modo que pudieran casar las dimensiones particulares y específicas de adquisición de lenguas (y componentes en cada una de ellas) con principios ¿universales? presentes en la dinámica. No debe olvidarse que hablar es algo natural, si bien los niños no nacen hablando. Y que todos desarrollan el lenguaje, aunque lo hacen con habilidades diferentes y adquiriendo lenguas distintas (Clark, 2003).

Parecen existir *procesos* (cognitivos y lingüísticos) asociados a etapas de desarrollo que se manifiestan de manera especial en cada uno de los componentes de la lengua. Los mecanismos de percepción conducen a actividades cognitivas que fructifican en identificaciones gracias a procesos de interpretación. Percibir colores significa distinguirlos. No bastan las sensaciones visuales, han de ser interpretadas en sus límites. En un sentido parecido, reconocer el peligro exige haberlo identificado como

tal, no es suficiente la sensación de vértigo. La actividad cognitiva asociada a la percepción de *peligro* comporta, asimismo, un proceso de interpretación de circunstancias y hechos ya catalogados como 'temerarios' o 'de riesgo'.

Pero es en la dinámica del desarrollo verbal en donde la vigencia de ciertos mecanismos procesuales (de percepción) marca puntos de inflexión indicadores de estadios y de avances cognitivos y lingüísticos. Se trata de procedimientos en apariencia mecánicos, si bien su naturaleza lingüístico-cognitiva en seguida se destapa. En estos *procesos* generales hizo descansar R. Jakobson (1941) la «universalidad» de su propuesta de desarrollo fonológico, y es este trasfondo el que puede hallarse en los esquemas semánticos básicos dibujados por R. Brown (1973). Más recientemente, autores como D. Slobin o M. Bowerman han dado depósito y garantías a principios generales de cognición, en cualquier caso ligados a funciones neuronales y filtrados por el prisma del entorno antropológico y lingüístico. La máxima «pensar para hablar» (*thinking for speaking*) concentra la propuesta de Slobin (1996) sobre la indisoluble relación entre cognición y lengua. La adquisición de la lengua obliga a conceptualizar la realidad en el entorno particular en que se desarrolle el proceso¹². Y esta misma idea constituye el eje central de la concepción de Bowerman, en la que no tiene cabida una gramática básica que sea universalmente compartida. Las gramáticas son desarrollos específicos parejos a las categorizaciones propias de los entornos idiomáticos (Bowerman, 1985)¹³.

La presencia de *procesos singulares* en el desarrollo fonético-fonológico es síntoma de avance y de posible sedimentación de los sonidos. Su ausencia o la dilación o anquilosamiento de alguno de ellos suele ser indicador de problemas o de déficit en la adquisición. Que los niños pasen por fases de reducción, asimilación, simplificación o sustitución en estructuras silábicas es cognitiva y articulariamente consecuente con la necesidad de márgenes temporales para discriminar en la percepción acústica y en el valor funcional de los sonidos. Han de asentarlos según sus cualidades y por su pertinencia en diferentes unidades léxicas.

¹² Slobin critica abiertamente las posturas que defienden la prevalencia de lo mental sobre lo lingüístico. Y que, por tanto, continúan en la concepción innatista y modular del lenguaje como conocimiento congénito. No tiene reparos en admitir sus errores de otro tiempo: «I will propose, however, that such theorists (including myself) have erred in attributing the origins of structure to the mind of the child, rather than to the interpersonal communicative and cognitive processes that everywhere and always shape language in its peculiar expression of content and relation» (Slobin, 2001:407)

¹³ En la introducción a un completo compendio sobre diversidad de la adquisición en distintos entornos idiomáticos, Bowerman & Levinson (2001:9) aluden de manera contundente a evidencias de sentido común «Children growing up in different cultures experience worlds that differ not only in language, but in just about every facet physical, social, and emotional experience»

- Ana* (Vite 2_3): 3 años, 2 meses
 *ANA: mira que **taigo** [*] yo
 *PIL: que es eso ?
 *ANA: **calsetines** [*]
 *ANA: y yo también !
 *PIL: tú también con flotador ?
 *ANA: sí # sin **gaja** [*]

[taigo] [ga+a] [kalsetines] son pronunciaciones acordes con la edad (*Ana*: 3 años, 2 meses) y la fase de desarrollo. Tan idiosincráticas son estas cualidades que no resultan efectivas las correcciones muchas veces frecuentes de los adultos. Los niños sólo escuchan y emiten lo que discriminan en la percepción acústica.

El discurrir de los *procesos fónicos* y el asentamiento de los sonidos va paralelo al incremento del caudal léxico. Este hecho constata que es el peso funcional de los sonidos en la lengua concreta lo que incide en su pronta o tardía adquisición¹⁴. De modo que si bien hay principios generales que regulan el desarrollo fónico, sin embargo no es posible priorizar universalmente la adquisición de los sonidos. La teoría del contraste máximo de Jakobson debe contemplarse simultáneamente con la significación funcional de los sonidos en cada lengua. El clarificador trabajo de Fernández López (en prensa) así lo demuestra.

El progreso construccional (o de 'adquisición de la gramática', como se ha dado en llamar) va también de la mano de mecanismos singulares que traslucen el devenir de esquemas fundamentalmente semántico-comunicativos hacia expresiones con propiedades formales marcadas. Entre otros, los *procesos* de *predicación*, de *combinatoria* de elementos, y de *formalización* de propiedades constituyen dinámicas lingüístico-cognitivas peculiares en el período infantil (Fernández Pérez, en prensa). Su activación pone en marcha, de una parte, el imparable avance del niño en las distinciones conscientes entre conceptos (o entidades) y significados. Y, de otra, el fulgurante tránsito de moldes exclusivamente semánticos a formas que también se caracterizan por propiedades formales. Todo ello aderezado con los ingredientes propios de la lengua que se está adquiriendo, porque aunque los procesos de predicación y de combinatoria son generales en su función de desarrollo perceptual en línea con el progreso lingüístico, no obstante cómo «se dice algo de alguien» y «cómo se organizan las palabras» responde a condicionantes particulares de las lenguas.

Inicialmente, las predicaciones se canalizan mediante bloques comunicativos que transportan mensajes complejos. Es la fase *holofrástica*. Una palabra, un conjunto de

¹⁴ Lo decisivo es la frecuencia de aparición de los sonidos en palabras distintas. La significación funcional se deriva del valor opositivo de la unidad fónica en un número suficiente de palabras. En palabras de Hoff-Ginsberg (1997:66), «Sounds that appear early may not always be sounds that are easy to produce. Rather, they may be the sounds that carry information in the phonological system».

palabras reunidas, o incluso partes de palabras o cadenas sonoras reelaboradas, configuran unidades informativas completas. Su caracterización depende del tipo de lengua. Una vez superado el estadio holofrástico, emergen las primeras unidades autónomas que, en *procesos de combinatoria* variados, dan soporte a predicaciones y configuran expresiones comunicativamente significativas. Los casos siguientes son ilustrativos de esta cadencia evolutiva. De las predicaciones concentradas en bloques a los esquemas predicativos gradualmente más formalizados. La línea evolutiva la traza la combinatoria entre elementos y el posterior arraigo de rasgos morfológicos, indicio de moldes sintácticos avanzados y paulatinamente más abstractos.

A. Predicación básica imitada.combinatoria secuencial

Martina (Breogán 4_13): 3 años, 8 meses

MAR: sabías que <mi mama []> [/] mi papa [*] **tabaja** [*] <en las vacas> [*].

%mama = mamá \$PHO ; papa = papá \$PHO ; tabaja = trabaja \$PHO ; en las vacas = con las vacas \$SYN

Xacobo (Vite 4_6): 4 años

XAC: un día fue [] a una casa que no era mía # a <mirar en> [*] **un caballo**.

fue = fui \$MOR ; mirar en = mirar \$SYN ;

*CHE: sí?

XAC: a <mirar en> [] **un caballo** que no era mío.

%mirar en = mirar \$SYN ;

Manuel (Breogán 4_5): 3 años, 4 meses y medio

MAN: <yo> [/] yo **fui** <a un caballo> [*] muy pequeñito.

%a un caballo = en un caballo \$SYN ;

*ANA: y cómo se llaman ?

*MAN: ponis

B. Deixis referencial. Combinatoria secuencial

Victor (Sta. Susana 5_2): 2 años, 11 meses

*BLA: é blanco ?

*VIC: y blanco # **ahí arriba todo** <hay un blanco> [*].

%hay un blanco = hay uno blanco \$SYN

Lucía (Sta. Susana 5_9): 2 años, 10 meses

LUC: <esto cuchillo@s> [].

%esto cuchillo = esto es un cuchillo \$SYN

C. Organización temática-informativa

Martín (Sta. Susana 5_2): 2 años, 10 meses

MAR: <los pañales los bebés> [] no nos dejan.

%los pañales los bebés = los pañales de los bebés \$SYN

MAR: <la caza [] la abu(ela)> [*] [/] yo vi a una mu@o <la [?] caza
[*]la abuela> [*].

%caza = casa \$PHO ; la casa la abuela = en la casa de la abuela \$SYN

Borja (Sta. Susana 5_5): 2 años, 10 meses

*BOR: no # <los villan(cicos)> [/] <ahora no es> [/] yo quité el árbol y
el belén # ahora se fue la navidad

%los villancicos /ahora no es = los villancicos no son de ahora \$SYN

Xacobo (Vite 4_1): 3 años, 8 meses

XAC: <pues <a mí> [] los como todos los guisantes> [>].

a mí = yo \$SYN ;

D. Esquema básico imitado. Elementos formales rudimentarios

Víctor (Sta. Susana 5_2): 2 años, 11 meses

*MAR: una pera para comer.

VIC: a mí no me <gustan peras> [].

%gustan peras = gustan las peras \$MOR

Borja (Sta. Susana 5_5): 2 años, 10 meses

BOR: negro # las orejas negro [].

%orejas negro = orejas negras \$SYN ;

Xacobo (Vite 3I_8): 3 años, 6 meses *Jorge*: 3 años, 2 meses

XAC: un [] tenis de estos # de estos como los míos verdad?

%un = unos \$MOR ;

*JOR: sí.

*CHE: que más?

JOR: y unos juguetes # una epada [] xxx <que tienes> [/] <que tiene
la> [/] que tiene [/] que tiene espada de la luz <porque> [/] porque tiene
layos [*] para machacalos [*] a los malos.

%epada = espada \$PHO ; layos = rayos \$PHO ; machacalos = machacarlos
\$PHO

4. A MODO DE CONCLUSIÓN.

El habla infantil es, sobre todo, discurso y conversación. Los aspectos proxémicos, gestuales y de señalización, se destacan como factores clave para canalizar de manera efectiva la comunicación.

La Lingüística de corpus más reciente dispone de técnicas de rastreo y de principios de representatividad para conducir la recolección de materiales de habla espontánea y, sobre ellos, confeccionar bancos de datos. En el acopio de datos, su valor por la función en la interacción ha de derivarse del correspondiente análisis. Hay propiedades y características lingüísticas genuinas en el lenguaje de los niños que soportan la eficacia comunicativa. Describir y sistematizar esos rasgos significa definir en su relevancia y en sus peculiaridades los datos del corpus.

La determinación de propiedades lingüísticas singulares en el habla será fuente en la que se nutran los perfiles y patrones de adquisición. Y constituirá el depósito fundamental para trazar las grandes líneas de las *gramáticas emergentes* propias del período infantil. «Gramáticas», en cualquier caso, vinculadas a la oralidad y a las motivaciones comunicativas (Hickmann, 2003).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARLOW, Michael & Suzanne KEMMER (eds.) (1999), *Usage based models of language*, Stanford, Center for the Study of Language and Information.
- BATES, Elisabeth; Antonella DEVESCOVI & Beverly WULFECK (2001), «Psycholinguistics: A Cross-Language Perspective», *Annual Review of Psychology*, 52, 369-396.
- BOWERMAN, Melissa (1985), «What shapes children's grammars?», en Slobin, Dan (1985), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vol. 2, Hillsdale, Erlbaum, 1257-1319.
- BOWERMAN, Melissa & Stephen C. LEVINSON (eds.) (2001), *Language acquisition and conceptual development*, Cambridge University Press.
- BOWERMAN, Melissa & Stephen LEVINSON (2001), «Introduction», en M. Bowerman & S. Levinson (eds.) (2001), 1-16.
- BOWERMAN, Melissa & Soonja CHOI (2001), «Shaping meanings for language: universal and language-specific in the acquisition of special semantic categories», en M. Bowerman & S. Levinson (eds.), 475-511.
- BROWN, Robert W. (1973), *A first language: the early stages*, Cambridge, The Harvard University Press.
- CLARK, Eve V. (2003), *First Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ERVIN-TRIPP, Susan & Claudia MITCHELL-KERNAN (1977), *Child discourse*, New York, Academic Press.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Isabel (en prensa), «La universalidad y la individualidad del proceso adquisitivo en la propuesta de Roman Jakobson», *Verba*
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros (2003a), «Pragmática y adquisición de la lengua», en M.^a Dolores Muñoz Núñez; Ana Isabel Piñero-Alcalá; Gérard Fernández Smith & Victoria Benítez Soto (eds.) (2003), *Actas del IV Congreso de Lingüística General*, vol. III, Cádiz/Alcalá, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz/Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 1045-1056.

- FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros (2003b), «Dinamismo construccional en el lenguaje infantil y teoría lingüística», *Estudios de Lingüística (ELUA)*, 17 (vol. especial), 273-287.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros (2004), «Adquisición del lenguaje y componentes de la lengua», en Villayandre, Milka (ed.) (2004) *Actas del V Congreso de Lingüística General (León 2002)*, Madrid, Arco, 71-88.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros (en prensa), «Algunos lugares comunes en el desarrollo de la Gramática», *Revista Española de Lingüística*.
- GIVÓN, Thomas (2002), «The visual information-processing system as an evolutionary precursor of human language», en T. Givón & B. Malle (eds.) (2002), 3-50.
- GIVÓN, Thomas & Bertram MALLE (eds.) (2002), *The Evolution of Language out of Pre-language*, Amsterdam, John Benjamins.
- HALLIDAY, Michael A.K. (1975), *Learning how to mean. Explorations in the development of language*, London, Edward Arnold.
- HICKMANN, Maya (2003), *Children's Discourse. Person, Space and Time across Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HOFF-GINSBERG, Erika (1997), *Language Development*, London / N. York, Brooks Cole Pub.
- HOPPER, Paul J. (1998), «Emergent Grammar», en M. Tomasello (ed.) (1998), 155-175.
- INGRAM, David (1989), *First Language Acquisition. Method, Description, and Explanation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- JAKOBSON, Roman (1941): *Kindersprache, Aphasie und Allgemeine Lautgesetze*, Uppsala. Traducción al español de E. Benítez (sobre la edición francesa a cargo de J.P. Boons & R. Zygouris, *Langage enfantin et aphasie*, Paris: Les editions de Minuit, 1969), *Lenguaje infantil y afasia*, Madrid: Ayuso, 1974.
- KEMMER, Suzanne & Michael BARLOW (1999), «Introduction: A Usage-Based Conception of Language», en M. Barlow & S. Kemmer (eds.) (1999), vii-xxviii.
- LANGACKER, Ronald (1987), *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 1, Stanford, Stanford University Press.
- LANGACKER, Ronald (1999), «A Dynamic Usage-Based Model», en M. Barlow & S. Kemmer (eds.) (1999), 1-63.
- MACWHINNEY, Brian (comp.) (1991), *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*, New Jersey, Erlbaum.
- MACWHINNEY, Brian (2002), «The gradual emergence of language», en Th. Givón & B. Malle (eds.) (2002), 233-263.
- OCHS, Elinor (1996), «Linguistic resources for socializing humanity», en Gumperz, John & Levinson, Stephen (eds.) *Rethinking linguistic relativity*, Cambridge, Cambridge University Press, 407-437.
- OCHS, Elinor & Bambi SCHIEFFELIN (eds.) (1979), *Developmental pragmatics*, New York: Academic Press.
- OCHS, Elinor & Bambi SCHIEFFELIN (1995), «The Impact of Language Socialization on Grammatical Development», en Fletcher, Paul & MacWhinney, Brian (eds.) (1995), *The Handbook of Child Language*, Oxford, Blackwell., chap. 3.
- OJEA, Ana I. (2002), «El desarrollo sintáctico en la adquisición de la primera lengua: análisis de la etapa telegráfica de un sujeto monolingüe de español», *Revista Española de Lingüística*, 31.2, 413-430.
- PREGO, Gabriela (2004), «Narraciones de niños de tres y cuatro años. Un puente entre la gramática y la pragmática», en Veyrat, Montserrat & Gallardo Paúls, Beatriz (eds.) (2004), *Estudios de Lingüística Clínica. Aspectos evolutivos*, Valencia, Universitat/AVaLCC, 99-126.

- PUYUELO, Miguel & Jean-A. RONDAL (eds.) (2003), *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto*, Barcelona, Masson.
- SERRA, Miquel; Elisabeth SERRAT; Rosa SOLÉ; Aurora BEL & Melina APARICI (2000), *La adquisición del lenguaje*, Barcelona, Ariel.
- SLOBIN, Dan (1996), «From *thought and language* to *thinking for speaking*», en Gumperz, John & Levinson, Stephen (eds.) (1996), *Rethinking linguistic relativity*, Cambridge, Cambridge University Press, 70-86.
- SLOBIN, Dan (1997), «The Universal, the Typological, and the Particular in Acquisition», en Slobin, Dan (ed.) (1997), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vol. 5 (*Expanding the Contexts*), Hillsdale, Lawrence Erlbaum., 1-39.
- SLOBIN, Dan (2001), «Form-function relations: how do children find out what they are?», en M. Bowerman & S. Levinson (eds.) (2001), 406-449.
- TOMASELLO, Michael (1998), «Introduction: A Cognitive-Functional Perspective on Language Structure», en M. Tomasello (ed.) (1998), vii-xxiii.
- TOMASELLO, Michael (ed.) (1998), *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*, N. Jersey, Lawrence Erlbaum.
- TOMASELLO, Michael (2000), Do young children have adult syntactic competence?, *Cognition*, 74, 209-253.
- TOMASELLO, Michael (2002), «The emergence of grammar in early child language», en Th. Givón & B. Malle (eds.) (2002), 309-328.
- TOMASELLO, Michael (2003a), *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Harvard University Press.
- TOMASELLO, Michael (2003b), «Introduction: Some Surprises for Psychologists», en M. Tomasello (ed.) (2003), 1-14.
- TOMASELLO, Michael (ed.) (2003), *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language*, vol. 2, N. Jersey, Lawrence Erlbaum.
- VYGOTSKY, Leo (1934), *Myshlenie i rech*, Mockba. Traducción al español de P. Tosaus Abadía (sobre la edición inglesa a cargo de A. Kozulin, *Thought and language*, Cambridge, The MIT Press, 1986), *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1995.