

## Capítulo 9

# PSICOLINGÜÍSTICA EVOLUTIVA.

## Primera parte

### Temas del capítulo

- Psicolingüística evolutiva • Acontecimientos en el primer año de vida
- Etapas en el desarrollo del lenguaje • Adquisición del sistema fonológico
- Desarrollo morfosintáctico • Transición al primer nivel lingüístico • Primer nivel lingüístico • Segundo nivel lingüístico • Tercer nivel lingüístico

### PSICOLINGÜÍSTICA EVOLUTIVA

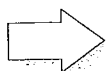
El desarrollo del lenguaje comienza mucho antes del momento en que –hacia fines del primer año y comienzos del segundo– el niño dice su primera palabra. Baste recordar, por ejemplo, lo descrito en la **fase 1** del modelo evolutivo de funciones del lenguaje de Halliday, que se expuso en el capítulo 3 de este manual.

La psicolingüística evolutiva es aquella parcela de la psicolingüística que se ocupa de la adquisición y desarrollo del lenguaje. Algunos psicólogos evolutivos ya se habían hecho cargo del tema antes del “nacimiento oficial” o constitución de la psicolingüística como tal; sin embargo no siempre integraron suficientemente en sus análisis los aportes de los lingüistas. El fuerte impacto que produjo la teoría chomskiana en el área orientó de manera categórica los estudios a la **sintaxis infantil**, la que –de acuerdo a una manera estricta de entender lo que es sintaxis– solo comienza hacia los 18 meses, cuando el niño ya está en condiciones de producir enunciados en los que une dos elementos.

Desde la década de los setenta del siglo pasado, no obstante, empezó a ponerse de manifiesto también un gran interés por investigar a fondo lo que ocurre antes de los 18 meses, incluso durante el primer año de vida, *etapa prelingüística*, la que

contribuye de manera sustancial al desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa posterior.

Los estudiosos de estas materias estiman, en general, que los niños atraviesan por una secuencia similar de etapas en su desarrollo del lenguaje (una especie de "itinerario universal" como explica Gross, 1998) en rangos de edades relativamente similares, independientemente del idioma o cultura particular. Hay, por cierto, diferencias entre niño y niño, pero ello no se contradice con la regularidad de los patrones generales evolutivos. Incluso en condiciones claramente adversas para la adquisición del lenguaje verbal, como es el caso de hijos de padres sordomudos o de niños sordos congénitos, se desarrolla de todas maneras alguna forma de lenguaje. El ser humano viene esencialmente equipado para comunicarse mediante complejos sistemas de signos.



En español hay actualmente abundante bibliografía sobre psicolingüística evolutiva, por lo cual en este capítulo nos limitaremos a dar una visión concisa y esquemática que sirva de introducción a quienes quieran profundizar el tema acudiendo a los tratados pertinentes y revistas especializadas.

Si bien se hará una descripción por separado del desarrollo fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático, es importante destacar que ello persigue propósitos más bien didácticos. El fenómeno se da como un todo, con una necesaria interacción entre los niveles. Resulta también forzado y artificial aislar el desarrollo de la lengua del desarrollo semiótico y comunicativo global. Se procurará, por cierto, hacer algunos alcances integradores y dar visiones de conjunto cuando corresponda.

## ACONTECIMIENTOS EN EL PRIMER AÑO DE VIDA

El niño pequeño se comunica intensamente en su primer año de vida, fundamentalmente con recursos de naturaleza no verbal y vocalizaciones prelingüísticas. Los autores que se han ocupado del tema han descrito varias etapas o momentos en el desarrollo ontogenético de los sonidos del habla. Tales sonidos se dan –y cobran sentido– en el contexto amplio del desarrollo.

A este respecto, parece oportuno citar a Rondal (1982), quien describe **cinco hechos importantes que ocurren en el primer año de vida del niño** y que preparan el desarrollo psicolingüístico posterior. En este escenario se producen los primeros sonidos del habla. Los hechos que ocurren en el primer año de vida, decisivos para lo directamente relacionado con la comunicación, son los siguientes:

1. El niño aprende en su interacción con el adulto los **mecanismos básicos de la comunicación y de la conversación**, a un nivel fundamentalmente no verbal, ya que **viene equipado** desde el nacimiento para entrar en el circuito de la comunicación. Entre otros datos:

- desde el segundo mes el niño produce más ruidos y sonidos si el adulto está presente;
  - desde el tercer mes puede seguir con los ojos los movimientos del adulto;
  - desde el quinto mes sigue con los ojos la mirada de la madre;
  - desde los nueve meses inicia *proto-conversaciones*: vocaliza y balbucea con entonación entre los intervalos dejados libres por la madre –como si “hablara” con ella– dejando a su vez espacio para que ella conteste.
2. Pasa de una forma de **comunicación global** (gritos, llanto, movimientos de todo el cuerpo...) a la **palabra**, forma altamente diferenciada, habiéndose interesado previamente en la entonación y el paralenguaje:
    - entre el tercer y cuarto mes los gritos y el llanto empiezan a ser diferentes, según se deban a hambre, dolor, malestar;
    - desde el séptimo y octavo mes atiende a la melodía o entonación de lo que se le dice, y reacciona de modo diferente a entonaciones agradables o “buenas”, y desagradables o de reprensión;
    - hacia el noveno y décimo mes trata de reproducir la entonación del lenguaje en su balbuceo;
    - hacia los once y doce meses sus vocalizaciones se hacen más precisas y mejor controladas, con sonidos y sílabas reproducidos a voluntad.
  3. El “conocimiento” del mundo que lo rodea pasa desde una sucesión continua de imágenes, ruidos, olores, sensaciones de agrado, desagrado, a un **mundo dotado de cierta estabilidad**, apreciable en las personas de su entorno, los objetos y las rutinas.
    - hacia el quinto mes da muestras claras de apego a la madre o al adulto que le resulta más familiar;
    - desde siete y ocho meses reconoce a los adultos familiares y se asusta con los extraños;
    - hacia los nueve o diez meses, a veces antes, busca un objeto interesante que se le ha escondido.
  4. Hacia fines del primer año ya es capaz de comprender cierto número de **palabras familiares**, antes de poder producirlas. En un mundo en que ya reconoce entidades permanentes, está preparado mentalmente para interesarse en los nombres con que el adulto se refiere a las personas, a los objetos y acontecimientos.
    - a fines del primer año existe claramente un inicio de comprensión: basta observar las reacciones del niño cuando se pronuncian palabras familiares en voz alta y clara, con adecuada entonación.

5. El balbuceo del niño se transforma gradualmente en una **actividad articular controlada**: está así preparado para imitar o reproducir desde el segundo año palabras escuchadas que le resultan familiares.

- el control del funcionamiento de los órganos de la articulación y fonación (labios, lengua, velo del paladar, laringe...) se ha ido facilitando a través de las actividades del balbuceo. El juego vocal se hace cada vez más prosódico.

El libro de Rondal es rico en consejos para los padres. Durante el primer año, en que el niño aprende a comunicarse a un nivel prelingüístico, recomienda facilitar este aprendizaje lo más posible:

- Comunicándose activamente con el niño desde el primer día.
- Respondiendo generosamente a sus gritos y llanto.
- Organizando la vida del niño según una rutina flexible.
- Estimulando verbal y vocalmente al niño.
- Favoreciendo la comprensión de las palabras familiares.

#### INICIOS DE LA COMUNICACIÓN (primer año de vida).

- Nivel prelingüístico (primer año). Comunicación no verbal y paralingüística.
  - Etapa de llantos, gritos, "gorgoreo" (predominio en los seis primeros meses).
  - Etapa del balbuceo, unido a llantos, gritos, "gorgoreo" (desde aproximadamente el sexto mes).
- Transición al primer nivel lingüístico (hacia los 12 meses): primera(s) palabra(s).

#### COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL (desde 2º año).

- Primer nivel lingüístico (12 a 30 meses).
  - Etapa de primeras palabras más balbuceo (12 a 18 meses).
  - Etapa de enunciados de dos elementos (18 a 24 meses).
  - Etapa de enunciados de más de dos elementos (24 a 30 meses).
- Segundo nivel lingüístico: preescolar (30 a 60/72 meses).
- Tercer nivel lingüístico (escolar).
- Niveles de la adolescencia y adultez.

Figura 9.1

Los grandes momentos en el desarrollo psicolingüístico

Dentro de este notable contexto, en que se va poniendo de manifiesto la **facultad del lenguaje**, prerrogativa de los seres humanos, se produce el desarrollo fonológico que describiremos en el apartado que sigue. Antes de comenzar a hablar el niño, por tanto, ya se ha interesado en la palabra hablada prestando atención a los cambios de ritmo, acentuación y entonación. Se ha entregado a complejos rituales no verbales con la madre o el adulto que lo cuida.

Tales interacciones tienen una cualidad bastante unilateral, explica Gross (1998): requieren que un adulto "generoso" atribuya cierto tipo de significado intencional a los sonidos y conducta no verbal del infante, especialmente en sus inicios. De Villiers y De Villiers (1982), en su conocida obra dedicada al lenguaje del niño pequeño, dicen que "su afán esencial consiste en la comunicación y en la interacción", lo que resulta evidente a cualquier observador de las conductas de un niño en su primer año de vida.

### ETAPAS EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

En el desarrollo psicolingüístico se suelen distinguir diferentes momentos o fases y etapas, con sus respectivos logros. Adelantamos un esquema provisional (ver fig. 9.1). Teniendo presente que hay variadas propuestas acerca de las etapas del desarrollo del lenguaje –fruto del trabajo de diferentes investigadores y autores de tests de lenguaje– el esquema que proponemos es simple y fácil de recordar. La fig. 9.2 integra y relaciona estos momentos del desarrollo psicolingüístico con logros en otros aspectos del desarrollo psicológico –familiares ciertamente para el lector– que dan mayor sentido y coherencia a los logros en el lenguaje. Estos se ven favorecidos o entorpecidos según lo que ocurre en esos otros aspectos.

Las etapas del desarrollo psicolingüístico que se destacan en ambas figuras se describirán con algún detalle en el apartado dedicado al desarrollo morfosintáctico.

### ADQUISICIÓN DEL SISTEMA FONOLÓGICO

En lo que concierne al desarrollo de los sonidos del habla, se puede distinguir un período inicial de **gritos y llantos** (*screaming time*), que obedecen inicialmente a estados fisiológicos, a los que acompaña posteriormente uno de **gorgoreo**, en que el bebé emite sonidos asociados por lo general a estados placenteros. Sonidos al azar, en una fase preparatoria en que va ganando control del aparato vocal. A diferencia del llanto, los sonidos del gorgoreo son emisiones acústicamente precursoras de los fonemas, más cercanas a los sonidos del balbuceo: *ggrgrggg... aggg... agú...*

Ya entre los años treinta y cincuenta del siglo pasado se llevaron a cabo los primeros estudios sistemáticos sobre la materia, especialmente en países de habla

Edad (años)	Etapas de la vida (Papalia & Olds)	Períodos desarrollo cognitivo (Piaget)	Tareas y logros del desarrollo (Erikson)	Desarrollo psicolingüístico
0	Etapas prenatal			
1	Lactancia y etapa primeros pasos (0 a 3)	Sensorio-motor	CONFIANZA	Nivel prelingüístico
2			AUTONOMÍA	Primer nivel lingüístico
3		Preoperacional temprano	INICIATIVA	Segundo nivel lingüístico (preescolar)
4	Niñez temprana o etapa preescolar (3 a 6)	Preoperacional maduro		
5				
6				
7	Niñez intermedia o etapa escolar (6 a 12)	Operacional concreto temprano	COMPETENCIA	Tercer nivel lingüístico (escolar)
8		Operacional concreto maduro		
9			Preparación operaciones formales	IDENTIDAD
10		Operacional formal temprano		
11	Adolescencia (12 a 18/20)		Operacional formal maduro	
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				

Figura 9.2

Los grandes momentos en el desarrollo psicolingüístico relacionados con otros logros y tareas evolutivas. Los límites entre etapas no son rígidos, sino aproximados, y hay una gran variabilidad entre los niños. Esta tabla la explicamos con mayor detalle en nuestro libro Psicopedagogía de la diversidad en el aula (Alfaomega, 2010)

inglesa. Muchos de ellos fueron criticados más tarde porque no informaban del rango total de sonidos (contaban solo con el repertorio de sonidos del inglés), ya que el niño produce inicialmente una gama muy amplia, la que más tarde se "contrae", limitándose a los de su comunidad lingüística. Por otra parte, no distinguían entre los sonidos del gorgoreo, balbuceo y habla verdadera, donde se dan importantes diferencias acústicas. Bosch (1984) se refiere a tres enfoques principales dentro de los numerosos estudios realizados por autores ingleses y norteamericanos:

1. Estudios estadísticos, como los de Templin, Poole y otros, que describieron los sonidos que un porcentaje significativo de niños ya tiene logrados en una determinada edad. Sus tablas de secuencias por edad constituyen puntos de referencia importantes para los terapeutas del lenguaje.

2. Trabajos de índole teórico-lingüísticos cuya unidad de análisis está en los rasgos distintivos de los fonemas, en la línea de Jakobson: la adquisición de fonemas es vista en función de la adquisición de contrastes entre rasgos distintivos.
3. Trabajos que ponen énfasis en la identificación de los procesos fonológicos que actúan simplificando el habla en las producciones verbales infantiles (procesos relativos a la estructura silábica, asimilatorios y sustitutorios), en la línea de Ingram.<sup>1</sup>

El período del **balbuceo** marca la transición desde el juego vocal al lenguaje verbal. El niño va paulatinamente adquiriendo cierta conciencia de sus posibilidades vocálicas y se entretiene en un juego voluntario con ellas: *ta-ta-ta-ta... da-da-da-da... mmm...ma...* Comenzará también a utilizar sus órganos fonatorios para imitar los sonidos que escucha. En este período empieza a producir fonemas y sílabas. Los autores distinguen un subperíodo de **expansión fonética**, en que el niño a medida que madura produce un rango muy amplio de sonidos posibles y más tarde un subperíodo de **contracción fonética**, determinado por los sonidos que escucha e imita. El refuerzo diferencial del adulto, verbal o no verbal, hacia todo lo que parece una "palabra" es importante. Al final del período del balbuceo, por tanto, ya se pueden distinguir las producciones de los niños según la(s) lengua(s) a que han estado expuestos.

También hacia el final del período se observa que los niños sordos dejan de balbucear, en parte por carencia de retroalimentación de su misma voz. Es sabido que antes, hacia los seis meses, no se distingue entre las vocalizaciones de niños sordos congénitos y niños normales, lo que confirma el efecto de la maduración. En la secuencia de la **fig. 9.1** se puede notar que el balbuceo se prolonga en la etapa lingüística propiamente tal. Se trata de fenómenos que se entrelazan.

Un importante impulso al estudio del desarrollo de los sonidos del habla, especialmente en la etapa de habla verdadera, se derivó del análisis de Jakobson y colaboradores<sup>2</sup> en términos de "rasgos distintivos". Como se explicó en el capítulo 6, cada fonema constituye un "paquete" o actualización de ciertos **rasgos inherentes**, definidos por oposición,<sup>3</sup> con características acústicas particulares. Aproximadamente entre 12 o 15 de tales rasgos bastan para definir los sonidos de cualquier lengua. Los rasgos comunes a las diferentes lenguas tienden a aparecer primero

<sup>1</sup> Esta línea es la que adopta el equipo de la Escuela de Fonoaudiología de la Universidad de Chile, pionero en estas materias en el país. Se utiliza, por ejemplo, en la base teórica que inspira el TEPROSIF, que se menciona más adelante.

<sup>2</sup> Ver, al respecto, el capítulo IV "Los Sistemas Fonéticos" en el libro *Fundamentos del lenguaje* de Roman Jakobson y Morris Halle. Edit. Ciencia Nueva, Madrid, 1967.

<sup>3</sup> Entre otros, nasal ↔ oral, tenso ↔ laxo, grave ↔ agudo, difuso ↔ compacto, vocálico ↔ no vocálico..., etc.

en el habla del niño; más tarde, los rasgos peculiares de una lengua específica. Habría una **secuencia en la adquisición de los rasgos**, siendo unos prerequisites de otros. El desarrollo tiende a comenzar con la sílaba base que marca el **máximo contraste consonante-vocal**: una consonante con el máximo cierre y una vocal con la máxima apertura: *ta; pa...*, añadiéndose paulatinamente los demás.

La adquisición de los fonemas y su secuencia está también determinada por la percepción del niño de los diferentes contrastes. El habla del niño pequeño puede ser difícil de entender a causa de distorsiones de sonidos, omisiones o sustituciones (procesos de *simplificación fonológica*). Sin embargo, hacia los 3 años y medio, pueden entenderla con bastante facilidad incluso personas que no conocen al niño que se está comunicando. Tan solo cuando ingresa a la escuela, después de su etapa preescolar, está en condiciones de dominar casi todos los sonidos de la lengua con sus combinaciones (diptongos, grupos consonánticos). Nótese que hay sonidos que el niño posiblemente ya ha articulado en la etapa del balbuceo,<sup>4</sup> pero que con dificultad logra producir dentro de las palabras: se trata de sonidos que deben ser articulados ahora **dentro de un sistema, en secuencias predeterminadas**, y no de manera asistemática o al azar como antes.

Algunos autores han afirmado que es "como si el niño comenzara a aprender de nuevo", cuando empieza a utilizar un habla significativa. De hecho, el fenómeno puede asociarse a un período de "relativo silencio" o clara disminución del balbuceo. Hörman (1973) dice que algunos investigadores destacan que se va haciendo activo un nuevo factor: la conciencia. "*El niño comprende ahora, por decirlo así, la cima del ingenio que se llama lenguaje*". Se hace evidente la función simbólica, típica del ser humano.

En lo que concierne a los sonidos, Gross (1998) observa:

Para los 2 años y medio, la mayoría de los niños han dominado 27 de los 40 fonemas que existen aproximadamente en inglés: todas las vocales y cerca de dos tercios de las consonantes.

No será sino hasta los 7 años que la mayoría de los niños que hablan inglés podrán dominarlos todos.

En lengua castellana hay numerosos trabajos en el área. Entre otros, Serra en 1979 estableció normas estadísticas para la población escolar de 3 a 7 años en el

área metropolitana de Barcelona (citado en Bosch, 1984). Encontró que, a partir de los cálculos de porcentajes de error por categorías de sonidos, se puede establecer la siguiente secuencia de menor a mayor dificultad:

- **nasales** (1,7% de error)
- **oclusivas** (7,6% de error)
- **fricativas** (10,6% de error)
- **líquidas**<sup>5</sup> y **vibrante múltiple** (55,1% de error)

Melgar de González (1976) estudió el desarrollo fonémico, incluidos fonemas, diptongos y grupos consonánticos, en una muestra de 200 niños y niñas mejicanos de 3 a 6 años y medio. La tabla que muestra la **fig. 9.3** resume los logros para cada grupo de edad: se trata de las edades en que el 90% de la muestra articula correctamente el sonido. La autora entrega una serie de tablas por edad, precisando el número de errores por cada *fonema*, *mezcla* (grupo consonántico del tipo *kl, dr, fr...*) y diptongo, junto a la cantidad exacta de sustituciones, omisiones y distorsiones.<sup>6</sup>

Bosch (1984),<sup>7</sup> por su parte, elaboró en España una prueba para la evaluación del desarrollo articulatorio y fonológico, cuya finalidad primordial es la de "detectar niños cuyo desarrollo fonológico difiere del que es normativo, no tan sólo como resultado de un retraso sustancial, sino también por la ausencia de determinados fonemas que impiden el cierre del sistema fonológico".

Consta de 32 palabras, las que son elicitadas mediante 16 láminas que incluyen todos los fonemas de la lengua en más de una posición o contexto fonético, así como grupos consonánticos y vocálicos. Son palabras que pertenecen al vocabulario infantil y que pueden representarse gráficamente.

Edad años	Sonidos del habla
3.0 - 3.5	<i>m ě ŋ k t y p n l f u a u e</i>
4.0 - 4.5	<i>r b g p l b l i e</i>
5.0 - 5.5	<i>kl br fl kr gr au ei</i>
6.0 - 6.5	<i>s r pr gl fr tr eo</i>

Figura 9.3

Edades en que el 90% de los niños articuló correctamente los fonemas, grupos consonánticos (mezclas) y diptongos del español, en el estudio de M. Melgar en México.

<sup>4</sup> Un detallado y valioso estudio *acerca de la apropiación por el niño del sistema fonológico del español* lo llevó a cabo J. J. Montes Girardo en sus cuatro hijos. (BICC, XXVI, 322-346, 1971, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá), confirmando la tendencia señalada por Jakobson a las "diferencias máximas". Por ejemplo, son más tardías en el balbuceo o ausentes las vocales *i* y *u*: "siendo éstas las vocales más próximas a las consonantes, se evitan, prefiriéndose las vocales más vocálicas (abiertas), así como las consonantes más consonánticas (oclusivas)". Para cada sonido consonántico registra meticulosamente su secuencia temporal, con las deformaciones iniciales, hasta estar plenamente logrado. Estima que el dominio completo del sistema fonológico, incluidos los grupos consonánticos, puede ponerse entre los 4 y 6 años, con diferencias individuales.

<sup>5</sup> Consonantes que pueden formar grupo con la precedente en la misma sílaba: *l y r*.

<sup>6</sup> Melgar de González, M. *Cómo detectar al niño con problemas del habla*. Trillas, México, 1976.

<sup>7</sup> Bosch, L. "El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación". En M. Siguán, *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Pirámide, Madrid, 1984.

Se han omitido en una determinada posición los fonemas de muy fácil producción (/m/) y los de escasa frecuencia de aparición en posición final (/x/ /k/ /d/). Los grupos consonánticos que se incluyen representan cuatro grandes categorías: consonante + líquida; líquida + consonante; nasal + consonante, y /s/ + consonante. En total, se obtiene información de 63 ítemes. Las palabras de la prueba se muestran en la fig. 9.4

1 silla	9 barco	17 lápiz	25 blanco
2 cara	10 diente	18 fuego	26 fruta
3 gorro	11 espada	19 cristal	27 estrella
4 tambor	12 bufanda	20 piedra	28 bolso
5 rojo	13 niño	21 clase	29 negro
6 tres	14 jabón	22 plancha	30 mosca
7 flecha	15 taza	23 libro	31 peine
8 chaqueta	16 cielo	24 globo	32 autobús

Figura 9.4

Lista de palabras utilizadas en la prueba de Bosch

Explica Laura Bosch que el objetivo fue elaborar un instrumento "que no valorara únicamente la producción de sonidos aislados, sino que permitiera su consideración como conjunto, formando el sistema fonológico del hablante, en el que, además de los sonidos, tomamos en consideración los procesos de simplificación del habla desde la perspectiva de la coarticulación". La tabla que se muestra en la fig. 9.5 elaborada a partir de la que presenta la autora, sintetiza la información obtenida. Se indica la edad en que el 90% de la muestra articula ya correctamente el sonido. Algunos detalles de importancia para el hablante en España los omitimos (como los subtipos de los grupos: consonante + líquida; nasal + consonante, etc., y su respectiva secuencia de adquisición), por las diferencias que pueda haber con el hablante chileno. Recuérdese también que en nuestro medio no se utilizan los fonemas /θ/ (ejemplo, en las palabras *taza* y *cielo*, pronunciadas aquí /tása/ y /siélo/, respectivamente) y /ʎ/ (ejemplo, en la palabra *silla*, pronunciada en Chile /sýla/).

Una contribución teórica y práctica en Chile, de gran importancia en el área, la han hecho Pavez, Maggiolo y Coloma (2008) por medio del **Test para evaluar procesos de simplificación fonológica (TEPROSIF-R)**, que tiene como objetivos **identificar los procesos con que los niños de 3 a 6 años simplifican la producción fonológica de sus palabras y entregar normas para establecer si la cantidad**

SONIDOS	edad →	3	4	5	6	7
nasales	m	90%				
	n	90%				
	ɲ	90%				
oclusivas	p	90%				
	t	90%				
	k	90%				
	b	90%				
	d	70%	90%			
	g	80%	90%			
fricativas	f	80%	90%			
	s	80%	80%	80%	90%	
	θ	50%	70%	80%	90%	
	x	90%				
africada	ç	80%	90%			
líquidas	l	90%				
	ʎ	60%	80%	80%	80%	80%
	r	70%	80%	80%	80%	90%(1)
	rr	80%	90%			
	ʀ	50%	70%	70%	80%	90%
diptongos		50%	60%	70%	80%	90%
grupos		50%	70%	70%	80%	90%

Figura 9.5

Porcentajes de población que articula correctamente cada sonido en distintas posiciones, por edades. Adaptada y simplificada de Bosch (1984). (1) Se incluye en el cálculo en posición final, que es omitida en variaciones dialectales.

La autora distingue subtipos dentro de los "diptongos" y "grupos", de los cuales entrega la respectiva secuencia de adquisición (algunos con 90% de logro a los 3 años).

de procesos que presentan corresponde a lo esperable para su edad.<sup>8</sup> El test consta de 37 ítemes correspondientes a palabras de distinta metría (monosílabos, bisílabos, trisílabos...), acentuación (agudos, graves, esdrújulos), complejidad silábica (estructuras CV, VV, CVC, CCV, CCVC, CVVC). Ejemplos de ítemes son *tren*, *pantalón*, *refrigerador*, *auto*, *plancha*, *rueda*, *helicóptero*... La prueba, explican las autoras, se sustenta en la teoría de la "fonología natural". Este enfoque propone que el niño, al escuchar la palabra proporcionada por el adulto, e intentar reproducirla, la emite simplificada fonológicamente: *jirafa*, *globo* se transforman en /*fafa*/, /*bobo*/. En los niños pequeños son frecuentes las omisiones de la coda silábica, como en /*sáto*/ por salto y las reducciones de los inicios complejos, como en /*páto*/ por plato.

Según la teoría, que adoptan las autoras, el desarrollo fonológico, además de la adquisición de fonemas, consiste en la eliminación paulatina de los procesos de **simplificación fonológica** (PSF), hasta que se emite la palabra igual al modelo adulto. El *trastorno fonológico*, a cuya evaluación está destinado el test, se caracteriza porque los menores **presentan dificultad con la estructura fonológica de las palabras y por ello las simplifican** (de modo que impresionan como niños de menor edad); sin embargo, pueden articular bien aisladamente los fonemas. De acuerdo a la teoría de la "fonología natural", **estos niños conservan procesos de simplificación en edades en que ya deberían haberlos eliminado**. Esta perspectiva teórica ha contribuido a precisar la existencia de trastornos fonológicos como entidades diferentes de los problemas fonéticos y articulatorios.

- Los problemas **fonológicos** implican algún tipo de dificultad para almacenar, representar y/o recuperar la información acerca de la organización de los fonemas en la palabra.
- Los problemas **fonéticos** afectan la producción de uno o más fonemas que no son articulados adecuadamente: la emisión es siempre la misma y ocurre en todo tipo de tareas lingüísticas.

La teoría distingue tres tipos de PSF: 1. Relacionados con la **estructura** de la sílaba y palabra; 2. De **sustitución** y 3. De **asimilación**. Cada uno de estos tipos de procesos aparece cuidadosamente definido en el **Manual de Aplicación** con numerosos ejemplos, y con una tabla síntesis para cada uno de ellos.

El test posee una **hoja de respuestas** y también una **hoja de análisis** que el examinador utiliza como apoyo para decidir acerca del tipo de proceso de simplificación usado por el niño. Se exponen con gran detalle los criterios de corrección. **No se trata de una prueba de repetición** de palabras dichas por el examinador o de imita-

ción directa: el niño debe **completar** pequeños enunciados con la palabra ilustrada en la lámina, lo que lo obliga a "programar" la respuesta, incluyéndose el ítem en un contexto visual y lingüístico significativo.

EDAD	NIVELES DE DESEMPEÑO		
	NORMAL	RIESGO	DÉFICIT
3,0 - 3,11	0 a 42	43 a 57	58 o más
4,0 - 4,11	0 a 23	24 a 33	34 o más
5,0 - 5,11	0 a 14	15 a 21	22 o más
6,0 - 6,11	0 a 10	11 a 15	16 o más

Figura 9.6

Niveles de desempeño para cada rango de edad, medidos por el número de **procesos de simplificación fonológica** en la aplicación del TEPROSIF-R. El número de procesos disminuye con la edad.

Si bien siempre se debe aplicar el test completo (37 ítemes), el examinador puede llevar a cabo un "barrido inicial" con los primeros 15 ítemes. Hay varias tablas con normas. A fin de que el lector se forme una idea de los niveles de desempeño por edad con la prueba total, se muestra en la fig. 9.6 parte de la tabla que aparece en el test: se omite la información relativa a promedios y desviaciones estándar. Ahí se puede observar claramente cómo los procesos de simplificación fonológica disminuyen con la edad, cómo es normal que en cada edad existan algunos de tales procesos y cuándo el niño está en riesgo de presentar *trastorno fonológico* o ya resulta claro que lo presenta. Se trata, en consecuencia, de una prueba muy bien diseñada, válida y confiable. Para la obtención de normas se aplicó a más de 600 niños y niñas. Un capítulo especial está dedicado al análisis estadístico. Ver también Coloma, Pavez, Maggiolo y Peñaloza (2010).

En las **figuras 9.7 a 9.10** se entregan resultados, en términos de porcentaje de logro fonológico (señalado gráficamente en barras horizontales) de la articulación de sonidos en una muestra de 75 niños chilenos, de 3, 4 y 5 años: 25 niños por cada grupo de edad. La muestra estaba formada por 39 niñas y 36 niños varones. La mitad de la muestra, aproximadamente, de NSC medio y medio-alto, y la otra mitad nivel medio-bajo y bajo. El trabajo se llevó a cabo en 1988 en un taller con alumnas del Programa de Educación Parvularia de la P. Universidad Católica de Chile dirigido por el autor, y cumplía propósitos didácticos: ver "en terreno" cómo se da el desarrollo fonológico de una muestra de niños. Se trataba de niños "normales" a juicio de las educadoras de los jardines, vale decir sin trastornos del desarrollo o retraso lingüístico o articulatorio. Se examinaron los fonemas *vocálicos*; los fonemas *consonánticos en sílaba directa* (CV); los fonemas *consonánticos en sílaba indirecta* (VC), los

<sup>8</sup> El TEPROSIF-R, publicado en Ediciones Universidad Católica de Chile, consta de un **manual de aplicación** y un **set de láminas**. Su versión anterior, TEPROSIF (2000), ha sido recomendada en los decretos 192 (1997) y 1.300 (2002) del Mineduc, y es utilizada en todas las escuelas especiales de lenguaje del país. Las características psicométricas y datos relativos a la estandarización se pueden encontrar en el manual del test.

diptongos o grupos vocálicos y los grupos consonánticos. Los fonemas vocálicos fueron articulados correctamente por todos los niños de la muestra.

		%					%					%				
		3 AÑOS					4 AÑOS					5 AÑOS				
/m/	mesa-cama															
/b/	boca-tubo															
/p/	pato-mapa															
/f/	foca-café															
/t/	tapa-pato															
/n/	nene-mono															
/l/	lápiz-vela															
/s/	sapo-casa															
/tʃ/	choza-coche															
/y/	llave-payaso															
/k/	casa-vaca															
/x/	jamón-ajo															
/ɲ/	ñandú-uña															
/r/	-aro															
/r̄/	ratón-perro															
/g/	gato-pago															
/d/	dado-dedo															

Figura 9.7

Porcentaje de logro fonológico en fonemas consonánticos en sílaba directa en una muestra de 75 niños y niñas de 3, 4 y 5 años. Los errores consistieron en omisiones del fonema en cuestión o simplificaciones del tipo *tapo* o *θapo* por *sapo*; *yapi* o *dapi* por *lápiz*; *nandú* o *yandú* por *ñandú*; *yatón* o *datón* por *ratón*, etc.

Las palabras-estímulo fueron seleccionadas por las mismas alumnas del taller. El niño simplemente debía repetir cada palabra dicha en voz alta por la "tía". Las barras señalan el porcentaje de niños para cada grupo de edad que articuló correctamente el fonema examinado, presente en las palabras-estímulo. No importaba si pronunciaba mal otros sonidos en la palabra (de lo que se tomaba nota para el análisis posterior). Las tablas no deben verse como normativas, ya que no fue el propósito del

trabajo (a diferencia del estudio de Bosch). Simplemente informa lo que ocurrió con esta muestra de niños, evaluados por alumnas con conocimientos muy elementales en fonología. Sin embargo, presenta con claridad el progreso en el grado de madurez articulatoria con la edad. El análisis de los datos arrojó diferencias estadísticamente significativas por edad, a excepción, ciertamente, de los fonemas vocálicos. En cambio, no se encontraron diferencias por sexo ni por NSC.

En relación a esta última variable, es perfectamente posible que un niño presente algunas "distalias culturales": por ejemplo, diga *cardo*, *Vardivia* o *muchila* por *caldo*, *Valdivia* y *mochila*... Ello no quiere decir que no pueda reproducir perfectamente un modelo escuchado, aunque éste difiera del modo en que pronuncia habitualmente ese término. Por otra parte, las niñas del estudio tuvieron en cada uno de los aspectos (fonemas consonánticos en sílaba directa o indirecta, diptongos, grupos consonánticos) promedios ligeramente superiores, pero sin alcanzar diferencias estadísticamente significativas.

		%					%					%				
		3 AÑOS					4 AÑOS					5 AÑOS				
/m/	campo															
/b/	objeto															
/p/	apto															
/f/	nafta															
/t/	ritmo															
/n/	antes															
/l/	alto															
/s/	asco															
/k/	actó															
/x/	reloj															
/r/	parto															
/g/	ignoro															
/d/	red															

Figura 9.8

Porcentaje de logro fonológico en fonemas consonánticos en sílaba indirecta en una muestra de 75 niños y niñas de 3, 4 y 5 años. Los errores consistieron en omisiones del fonema en cuestión o simplificaciones del tipo *nasta*, *naθta* o *nakta* por *nafta*; *ashko* o *akko* por *asco*; *relok* por *reloj*; *asto* o *agto* por *acto*; *innoro* o *indnoro* por *ignoro*, etc.



Para terminar este punto, es el caso de señalar que hay una abundante bibliografía sobre fonología evolutiva y su evaluación. Por de pronto, los libros de psicolingüística citados en la bibliografía se ocupan del tema. El trabajo de Ferguson y Garnika<sup>9</sup> *Teorías del desarrollo fonológico*, constituye un interesante análisis crítico de cuatro posturas teóricas: la teoría conductista, representada en este caso por Mowrer; la teoría de Jakobson y su modificación y ampliación por Moskowitz; la teoría de la fonología natural de Stampe, que supone una jerarquía universal innata de los procesos fonológicos; y la teoría prosódica de Waterson, que da gran importancia al *input* que llega al niño y al desarrollo de su percepción.

	%	%	%
	3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS
/ai/	paila, baile		
/au/	auto, jaula		
/ei/	reina, peine		
/eu/	peumo, Europa		
/oi/	hoy, Moisés		
/uo/	arduo, continuo		
/iu/	ciudad, piure		
/ui/	cuido cuidado		
/ie/	piel, fiel		
/ia/	ansia, estancia		
/io/	medio, odio		
/ue/	puede, huevo		
/ua/	guagua, guante		

Figura 9.9

Porcentaje de logro fonológico en **grupos consonánticos** en una muestra de 75 niños y niñas de 3, 4 y 5 años. Los errores consistieron en simplificaciones del tipo *pemo* o *peimo* por *peumo*; *cudado* por *cuido*; *pede* por *puede*; *ato* por *auto*; *pala* por *paila*, etc.

En la literatura especializada en inglés se hace referencia frecuente a tests destinados a medir los aspectos fonológicos: el GFTA o Prueba de Articulación de

	%	%	%
	3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS
/bl/	blusa, tabla		
/kl/	clavo, ancla		
/fl/	flaco, inflo		
/gl/	globo, regla		
/pl/	plato, cumplo		
/tl/	atlas		
/br/	bravo, libro		
/kr/	cruzo, micro		
/dr/	dragón, cocodrilo		
/fr/	fruta, cofre		
/gr/	grano, tigre		
/pr/	prado, lepra		
/tr/	Tren, estrella		

Figura 9.10

Porcentaje de logro fonológico en **diptongos o grupos vocálicos** en una muestra de 75 niños y niñas de 3, 4 y 5 años. Los errores consistieron en simplificaciones del tipo *cavo* por *clavo*; *dagón* o *ragón* por *dragón*; *cocoyilo* por *cocodrilo*; *kuso* o *kluso* por *cruzo*; *ten* o *tien* por *tren*; *aklas* por *atlas*. Etc.

Goldman-Fristoe (1986), considerada una de las herramientas más populares; el PPA o Análisis del Proceso Fonológico de Weiner (1979); el ADT o Prueba de Discriminación Auditiva de Wepman (1973) y el Test de Articulación de Edimburgo, del cual hace una cuidadosa descripción Ingram —uno de sus creadores— en su conocido trabajo sobre los trastornos del lenguaje y el habla.<sup>10</sup>

## DESARROLLO MORFOSINTÁCTICO

El proceso de construcción del sistema de la lengua por el niño, expresado en el desarrollo morfo-sintáctico, ha sido (y seguirá siendo) objeto de estudio por parte de una notable cantidad de investigadores, desde variadas perspectivas y con diversos

<sup>9</sup> Aparece en Lenneberg y Lenneberg, *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Alianza Editorial, Madrid, 1982.

<sup>10</sup> Ingram, T.T.S.: "Perturbaciones del habla en la infancia", en Lenneberg y Lenneberg: *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Alianza Editorial, Madrid, 1982.

La tabla que se muestra en las figuras 9.11a, 9.11b y 9.11c pretende entregar una visión de conjunto de lo más significativo que ocurre en los seis primeros años

ANOS	1												2																							
Meses	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24												
Paquet	I	II				III				IV				V				VI																		
	COMUNICACIÓN NO VERBAL												COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL																							
	Nivel prelingüístico												Primer nivel lingüístico																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24												
Halfday	CONTENIDO (...) EXPRESIÓN												CONTENIDO ("gramática" = vocabulario) EXPRESIÓN																							
	MICROFUNCIONES (c/emisión = una función)												(funciones se combinan)																							
	INSTRUMENTAL ..... REGULADORA ..... INTERACTIVA ..... PERSONAL .....												PRAGMÁTICA ..... MATÉTICA ..... HEURÍSTICA ..... IMAGINATIVA ..... INFORMATIVA .....																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24												
Vocab.	1 palabra												3 palabras				20 palabras				270															
MLU:	LLANTOS GRITOS "CORGOREO"												BALBUCEO				PRIMERAS PALABRAS				1,0.....2,0 (0,5) (2,2)															
Estadios amatales	ESTADIO 1												ESTADIO 2																							
	Balbuceo cada vez más prosódico. Rica comunicación no verbal y paralingüística "Proto-conversaciones"												Enunciados de 1 "palabra" con valor semántico y pragmático, sin función gramatical. "Holofrases". "Proto-conversaciones"												Enunciados de 2 elementos, inicialmente unidos sin coherencia prosódica. Interpretación según el contexto. Gramática "pivote". Primeras inflexiones											
DENVER	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24												
Reacción campanilla	Silabas no específicas												Tres palabras (fuera de mano)																							
Vocaliza sin llanto	Gira hacia la voz												Combina dos palabras diferentes																							
Sonríe	Silabas específicas												Muestra parte del cuerpo nombrada																							
chillidos													Nombra un dibujo (gato, perro, pájaro...)																							
	Imita sonidos												Ejecuta dos de tres instrucciones																							
													Usa plurales																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24												

Tabla comprehensiva del desarrollo psicolingüístico infantil. Primera parte (ver explicación en el texto)

De Villiers y De Villiers, citados ya varias veces, analizan las ventajas y desventajas de los trabajos de estos lingüistas-papás.

3												4													
25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48		
PERÍODO PREOPERACIONAL TEMPRANO																									
COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL																									
Primer nivel lingüístico						Segundo nivel lingüístico (preescolar)																			
25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48		
CONTENIDO (gramática = estructura) EXPRESIÓN																									
PRAGMÁTICA						INTERPERSONAL						TEXTUAL o TEXTURAL						IDEACIONAL							
MATÉTICA																									
25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48		
450 palabras						900 palabras						1.200 palabras						1.500							
2,0.....2,5 (1,5) (3,0)						2,5.....3,0 (2,0) (4,0)						3,0.....3,5 (2,5) (4,5)						3,5.....4,5 (3,0) (5,5)							
ESTADIO 3						ESTADIO 4						ESTADIO 5						ESTADIO 6							
Frec. enunc. de 3 elem. Expresiones "telegráficas". Comienzan a "rellenar" con partículas. Aumentan inflexiones (espec. en verbos). Yuxtaposición de enunciados simples.						Aparecen enunc. de 4 elem. Grupos nominales más compl. Primeras coordinac de enunc. simples. Se estructura GRAMÁTICA BÁSICA de la lengua con dif. tipos de oraciones simples.						Apr. de estruct. de orac. comp.: aum. coordinac. y frec. subord. sustan. directas. Estruct. comparat. y flexiones corresp. Mayor complej. de enuncia- dos con cláusulas relativas (subordinadas, adjetivas)						Dominio de creatividad esencial de la lengua: enunciados de longitud in- definida por coordinación. Produc. corriente de subord. adjet. y sustant. directas. Expresión muy clara (con errores gramati- cales) incluyendo verbos irregulares.							
25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48		
Comprende (2 de 3): frío - cansado - hambre																									
Comprende (3 de 4) preposiciones																									
Reconoce 3 de 4 colores																									
Analogías opuestas (2 de 3): mamá es mujer, papá es...																									
Define 6 de 9 palabras																									
Da nombre y apellido																									
25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48		

Figura 9.11 b

Tabla comprehensiva del desarrollo psicolingüístico infantil. Segunda parte

										5												6	
49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72
PERÍODO PREOPERACIONAL MADURO																							
COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL																							
Segundo nivel lingüístico (preescolar)																							
49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72
CONTENIDO (gramática = estructura) EXPRESIÓN																							
INTERPERSONAL →																							
TEXTUAL o TEXTURAL →																							
IDEACIONAL →																							
Las microfunciones (instrumental, reguladora, heurística...) siguen en acción y se pueden identificar siempre que se estime necesario.																							
49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72
1.800 palabras						2.000 palabras						2.300 palabras						2.600					
4,5.....5,0 (3,5) (6,0)						5,0.....5,5 (4,0) (7,0)																	
ESTADIO 6												ESTADIO 7											
Amplio abanico de tipos de oraciones, incluyendo uso de estructuras sin plena comprensión. Uso correcto de algunos verbos irregulares. emergen estructuras pasivas.												Pese a los enormes progresos, aún quedan aspectos importantes de la gramática por aprender o llegar a dominar, lo que se relaciona con el desarrollo cognitivo, emocional y social, oportunidades, experiencias, etc. Entre los aspectos por aprender y consolidar: nociones que implican algunas oraciones compuestas y sus conectivos: concesivas, consecutivas, condicionales y algunas circunstanciales; comprensión de algunas formas en voz pasiva; de la ambigüedad en construcciones semánticamente complejas. El proceso se completa potencialmente solo en la adolescencia en sus dimensiones fundamentales, lo que está condicionado por diferentes variantes (nivel de pensamiento, escolarización formal, experiencias, etc.).											
49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72
Comprende (2 de 3): frío - cansado - hambre																							
Comprende (3 de 4) preposiciones																							
Reconoce 3 de 4 colores																							
Analogías opuestas (2 de 3): mamá es mujer, papá es...																							
Define 6 de 9 palabras: pelota, lago, armario, velador, estante, plátano, casa, cortina, techo, muralla																							
De qué está hecho (3 de 3): zapato, cuchara, puerta																							
49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72

Figura 9.11 c

Tabla comprehensiva del desarrollo psicolingüístico infantil. Tercera parte

de vida en lo que concierne al tema que nos ocupa, centrándose en el desarrollo morfosintáctico.

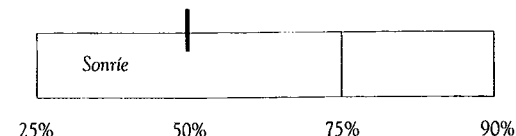
A fin de facilitar al lector la visión de conjunto, se indican en la tabla los años y los meses. Muchos estudios de psicolingüística utilizan los meses como puntos de referencia. En una disposición gráfica espacial que simula de alguna manera la secuencia temporal de los eventos –y que no se debe interpretar de manera rígida, sino solo orientadora– se incluyen:

- Los **estadios piagetianos** correspondientes a estos años del desarrollo.
- Las **funciones del lenguaje** de Halliday, siguiendo lo expuesto en el capítulo 3.
- El **crecimiento del vocabulario** comprensivo, en la estimación que hace Rondal (1985). El mismo autor propone que el expresivo correspondería aproximadamente a la mitad del anterior.
- El aumento del **MLU** o **promedio de longitud de los enunciados**, siguiendo lo que J. Miller (1985) propone para el inglés. Para cada subetapa se señala el rango promedio; además se indica entre paréntesis el rango que corresponde a la población que se aproxima a una desviación estándar por sobre o bajo el promedio. Este indicador muestra importantes diferencias individuales. Bien atendidas otras variables, niños con la misma edad cronológica, pero que difieren significativamente en su MLU (o PLE o LME) pueden evidenciar diferencias importantes en su desarrollo psicolingüístico. La secuencia también es adecuada gruesamente para el español.
- Los **estadios gramaticales** en la propuesta muy práctica que hace Crystal (1981), considerando aquellos aspectos estructurales más coincidentes con el español.
- La parte correspondiente al **lenguaje** del protocolo del **test de Denver**, en la versión tradicionalmente utilizada en Chile por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). El test de Denver incluye también subtests de motricidad fina, motricidad gruesa, y área personal-social.

En relación al **test de Denver**,<sup>13</sup> conviene hacer algunos alcances. Se trata de un instrumento de aplicación rápida que evalúa 105 habilidades agrupadas en 4 áreas generales del desarrollo: 1. Desarrollo personal-social (23 reactivos). 2. Desarrollo motor fino (30 reactivos). 3. Desarrollo del lenguaje (21 reactivos). 4. Desarrollo motor grueso (31 reactivos). Está destinado a proporcionar una estimación aproximada del retraso en el desarrollo.

<sup>13</sup> DDST: Test de exploración del desarrollo de Denver. Frankenburg, Dodds y otros, Denver, CO. LA-DOCA Project and Publishing Foundation. 1970; 1975 rev.

Los reactivos se presentan con el formato que se muestra en la tabla: **rectángulo** cuya extensión simboliza espacialmente el tiempo en meses en que se observa en los niños el logro de determinada habilidad. En la hoja de calificación del test, el examinador traza una **línea vertical** desde el punto que corresponde a la edad cronológica del niño (por ejemplo, 3 meses), la que cruza algunos reactivos que señalan habilidades esperables para esa edad. Se estima que el niño normal ya tiene plenamente logradas las habilidades ubicadas al lado izquierdo de la vertical. Cada rectángulo-reactivo se muestra así:



Dentro del rectángulo se indica la habilidad. En este ejemplo: *Sonríe*. El examinador, para este caso específico –de acuerdo a las indicaciones de la prueba– trata de hacer sonreír al niño de alguna manera, pero sin tocarlo: hablándole, sonriéndole, moviendo la cabeza, haciendo gestos con la cara, etc. Para cada habilidad, el comienzo del rectángulo señala la edad exacta en que el 25% de los niños de la muestra normativa pudieron realizarla. La marca negra superior, la edad en que el 50% de los niños de dicha muestra lo logró. El comienzo del sector oscuro corresponde al 75%, y el final del rectángulo, a la edad en que el 90% del grupo normativo realizó con éxito la habilidad.



Es posible que las normas estén algo obsoletas. Una versión más reciente de la prueba, a cargo de Himmel y un equipo de educadoras de párvulos de la Facultad de Educación PUC, entrega datos más actualizados, pero se cambió el formato de la hoja de registro, suprimiendo los rectángulos y limitándose a indicar el rango de edad en que se dio cada habilidad en el grupo normativo. Por ser una prueba muy utilizada por educadoras de párvulos y profesionales que trabajan con niños menores de 6 años, hemos incluido como referencia para nuestra descripción de los estadios de la sintaxis inicial el **subtest de lenguaje**. Los detalles de la aplicación de la prueba, así como su uso en el diagnóstico, deben obtenerse directamente con los especialistas.

Los autores que se han ocupado del desarrollo morfosintáctico muestran algunas coincidencias en la delimitación y caracterización de las etapas iniciales: “etapa de una palabra”, “etapa de dos palabras”, etc. Sin embargo, se pueden apreciar importantes discrepancias en etapas posteriores, lo que obedece a los criterios adoptados o al tipo de estudio. Por la naturaleza del tema, mucho trabajos se llevan a cabo necesariamente con muestras muy pequeñas –estudios de seguimiento, por ejemplo,

de dos o tres niños— o se concentran en cuestiones muy puntuales (por ejemplo, adquisición de la voz pasiva o de la negación).

A fin de que el lector se forme una idea sobre el punto, citamos, a modo de ejemplo, uno de los centenares de trabajos que se están publicando habitualmente en las revistas especializadas —en este caso, el *Journal of Child Language* (2011)— titulado: “¿Está el desarrollo prosódico relacionado con el desarrollo gramatical y léxico?”<sup>14</sup> Lo seleccionamos ya que la investigación se focalizó en el desarrollo de los patrones de entonación en 4 niños de habla catalana y 2 niños de habla española, desde los 11 meses a los 2 años 4 meses. Se registraron con procedimientos muy sofisticados las curvas de entonación en todas las producciones significativas (un total de 6558 enunciados), evaluándose también el significado pragmático y las funciones comunicativas. Los autores mencionan tres hallazgos importantes: el procedimiento que utilizaron para transcribir los patrones tempranos de entonación (*Autosegmental Metrical Model*) resultó ser muy eficiente. En segundo lugar, la entonación emergente de los niños demostró ser ampliamente independiente del desarrollo gramatical y surge por lo general bastante antes de la aparición de los enunciados de dos palabras. Por último, en lo que concierne a la relación entre desarrollo del léxico y de la entonación, los datos evidenciaron que la emergencia de la gramática entonacional (la prosodia gramatical) se vincula con la puesta en acción del habla y la presencia de un pequeño léxico.

Entre los autores que se han interesado en el desarrollo morfosintáctico en la lengua española, Sonsoles Fernández (1983) propone los siguientes estadios:

- Fase de la oración reducida a una sola palabra: entre los 8 y 12 ó 15 meses, aproximadamente.
- Fase de la oración primordial, con predominio de nombres y ausencia de determinantes, preposiciones, conjunciones y verbos auxiliares: hasta los 27 meses.
- Oraciones de cuatro o cinco palabras con las mismas características de la fase anterior atenuadas. Escaso dominio de la flexión y presencia de algunas oraciones subordinadas: hasta los 3½ ó 4 años.
- Oración completa de seis a ocho palabras. Mayor complejidad de elementos relacionantes y dominio de la flexión: después de los 4 años.

Siguán y Triadó (1984),<sup>15</sup> también investigadores en lengua española, partiendo de las ideas de Vigotsky de que el lenguaje verbal tiene un origen comunicativo, social, y que muy pronto se convierte en acompañante de la acción, llevaron a cabo

un interesante estudio sobre el lenguaje de la acción y el lenguaje de la comunicación en la infancia, distinguiendo cuatro etapas:

- de los 12 a los 18 meses
- de los 19 a los 24 meses
- de los 25 a los 36 meses
- a partir de los 3 años.

Las etapas calzan gruesamente con las subdivisiones que se hacen normalmente del desarrollo inicial de la comunicación. Para recoger las producciones lingüísticas infantiles, los investigadores prepararon una situación en que cada niño tenía a su disposición una cierta cantidad de objetos y juguetes atractivos que podía manipular y, al mismo tiempo, estaba su madre cerca con la que se podía comunicar. El seguimiento se hizo desde los 12 a los 36 meses, en sesiones mensuales de 15 minutos. Los autores sintetizan así sus hallazgos:

Desde el comienzo, el niño acompaña su actividad psicomotriz con vocalizaciones que la refuerzan o que pueden ponerse en relación con los estados afectivos que acompañan a la acción y puede considerarse que los expresan. A medida que el niño aprende a comunicarse verbalmente, el acompañamiento verbal de la acción se hace, además, con palabras significativas (simplemente denominativas), pero también con frases que describen lo que ocurre.

En una etapa posterior, el niño describe lo que tiene delante, pero también las acciones y acontecimientos que simboliza. Hay un trasvase del lenguaje de la comunicación. El lenguaje de la comunicación va siempre por delante, es más rico, más complejo y tiene una intención más compleja.

A partir de los 3 años el lenguaje que acompaña la acción —en las condiciones experimentales del estudio— se hace cada vez menos frecuente. El niño se acostumbra a manejar los objetos en silencio.

Este estudio resulta ilustrativo de la estrecha interdependencia *lenguaje-comunicación-acción* y de lo artificial que puede resultar aislar un aspecto del lenguaje para su análisis (lo semántico, lo morfosintáctico, etc.). Por otra parte, las producciones del niño dependen del contexto. Es muy posible que el “lenguaje de la acción” (que la acompaña) varíe en su frecuencia si hay un adulto presente, como la madre, de lo que depende que se dé “lenguaje de la comunicación”. Todas estas circunstancias inciden en que algunos datos, especialmente cuantitativos, sean a veces hasta contradictorios o “no calcen” como fuera de esperar con hallazgos de otros estudios en psicología del lenguaje. Las etapas del desarrollo morfosintáctico posterior a los 4, 5 años no cuentan para el español con caracterizaciones tan sistemáticas y de gran alcance como ocurre en lengua inglesa o en francés, si bien hay una increíble cantidad de estudios centrados en cuestiones muy específicas.

<sup>14</sup> Prieto P., Estrella A., Thorson J. & Vanrell M. “Is prosodic development correlated with grammatical and lexical development? Evidence from emerging intonation in Catalan and Spanish”. *Journal of Child Language*. Cambridge University Press, 2011. Published online: 21 junio 2011.

<sup>15</sup> En M. Siguan (ed.), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Pirámide, Madrid, 1984.

La misma investigadora y experta en didáctica de la lengua antes mencionada, S. Fernández, ha aportado para el español, aunque de manera genérica y no sistemática, una descripción de aspectos significativos del lenguaje del niño:

- De 5 a 8 años, en el libro *Conquista del lenguaje del preescolar y ciclo preparatorio*.<sup>16</sup>
- De 8 a 11 años, en el libro *Aprendizaje de la lengua en el ciclo medio*.<sup>17</sup>

Como se trata de textos dirigidos a profesores dedicados a la enseñanza de la lengua materna, están centrados fundamentalmente en la proposición de actividades y estrategias destinadas a fomentar y desarrollar la expresión oral y escrita en sus alumnos. Por otra parte, no se limitan a la *lengua*, sino que abarcan todo el proceso de la comunicación, como ocurre con las tendencias actuales en la materia. Se pretende que los profesores fomenten, por tanto, la práctica de diferentes modalidades de comunicación oral y escrita, así como la "escucha comprensiva", la adecuada "transcripción gráfica", etc. A la luz de estos y otros antecedentes, revisemos ahora los diferentes momentos del desarrollo morfosintáctico, siguiendo las etapas indicadas en el cuadro general que muestra la fig. 9.1 al comienzo del capítulo.

- **Transición al primer nivel lingüístico** (hacia los 12 meses)
- **Primer nivel lingüístico** (12 a 30 meses)
  - etapa de primeras palabras más balbuceo (12 a 18 meses)
  - etapa de enunciados de dos elementos (18 a 24 meses)
  - etapa de enunciados de más de dos elementos (24 a 30 meses)
- **Segundo nivel lingüístico: preescolar** (30 a 60 / 72 meses)
- **Tercer nivel lingüístico: escolar**
- **Niveles de la adolescencia y adultez**

### TRANSICIÓN AL PRIMER NIVEL LINGÜÍSTICO (HACIA LOS 12 MESES)

Con bastante variabilidad, en un rango que puede abarcar desde los 10 a los 16 meses –en promedio hacia los 12 meses– el niño dice su primera "palabra" en la etapa del balbuceo. No existe un límite perfectamente identificable entre las expresiones prelingüísticas y las lingüísticas propiamente tales. Ya en el capítulo sobre las

funciones del lenguaje, al exponer los aportes de Halliday, se hizo notar cómo en la **fase 1** aparecen vocalizaciones no puramente fortuitas, sino *formas sistemáticas*, es decir, fragmentos de balbuceo que cumplen una determinada función (por ejemplo, reguladora). Las primeras palabras suelen ser sílabas CV duplicadas: *ma-má... ta-te... ba-bá... ta-ta...*

Ausubel y Sullivan<sup>18</sup> apuntan:

Debido a ambigüedades metodológicas, la mayoría de los datos normativos respecto de la aparición de la 'primera palabra' son casi imposibles de interpretar. Por supuesto, mucho depende del rigor de los criterios que se establezcan para determinar este fenómeno: si la palabra se emplea de modo significativo y coherente; si su uso está apropiadamente restringido; si es convencional o privada, inteligible o ininteligible; si el juez es una madre condescendiente".

Los mismos autores, coincidiendo con muchos otros estudiosos de esta temprana etapa, estiman que según la situación concreta en que ocurre, de acuerdo a los gestos y la entonación presentes, una simple palabra puede transmitir el sentido de toda una oración, fenómeno que se consolida a partir de los 12 meses. Varios expertos en la materia (Piaget, entre ellos) han expresado que el lenguaje verbal propiamente dicho comienza cuando el niño **liga una manifestación sonora a una comunicación intencional** y con ello **coloca un símbolo en lugar de su contenido**.

Rondal ha distinguido con finura, en esta etapa de transición, entre vocalizaciones **verbales**, es decir fragmentos de balbuceo semejantes a palabras, que sistemáticamente refieren a algo, pero que no son términos propiamente tales de la comunidad lingüística (*da-dá, ba-bá, ma-pá...*) y vocalizaciones **lingüísticas** (*ma-má, pa-pá*), en que se trata ya de palabras legítimas de la lengua. Por lo normal, estas palabras cumplen con tres requisitos:<sup>19</sup>

1. Pertenecen a topografías preexistentes en el repertorio vocal del niño: fonemas de menor dificultad.
2. Tienen una alta probabilidad de aparición en la comunidad verbal que rodea al niño.
3. Designan una clase de estímulos disponibles para el niño.

<sup>16</sup> Narcea S.A. Ediciones, Madrid, 1983.

<sup>17</sup> Narcea S.A. Ediciones, Madrid, 1984. Libro escrito en equipo con I. Martínez, M. Morilla y C.R. García.

<sup>18</sup> Ausubel, D. & Sullivan, E. *El desarrollo infantil*. Tomo III: Aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos. Paidós. 1ª ed. castellana. Barcelona, Buenos Aires, 19.

<sup>19</sup> De Angarita, B.V. *Desarrollo del lenguaje*, en A. Pérez-Gómez (ed.), *Aportes de la psicología de la comunicación*. Serie Monografías Psicológicas. Vol.2, U. de Los Andes. Bogotá, 1979.

## PRIMER NIVEL LINGÜÍSTICO (12 A 30 MESES)

### • Etapa de primeras palabras más balbuceo (12 a 18 meses)

Una vez que el niño ya está articulando palabras propiamente tales, insertas en un balbuceo rico en matices paralingüísticos, se va configurando la **etapa de los enunciados de una palabra**, con valor semántico y pragmático, en que difícilmente se puede hablar de “función gramatical”.

Aquí el niño ya ha entrado en la gran etapa de la comunicación verbal, la que se entrelazará en adelante con los diferentes recursos de la comunicación no verbal.

Las producciones iniciales lingüísticas, correspondientes a una palabra, encierran el valor de toda una oración, por eso se les llama **holofrases** o **palabras-frases**. Es probable, estiman Ausubel y Sullivan, que los significados de las primeras palabras sean muy globales y que, debido a su fluidez, tengan poca correspondencia con las categorías adultas:

Las emisiones *holofrásticas* combinan las funciones del sustantivo y del verbo y se refieren a acontecimientos globales no definidos con precisión como objetos ni como acciones. Estas emisiones no solo son expresivas de una referencia a ciertos hechos externos, sino que también reflejan los estados y las reacciones actitudinales del niño; pueden expresar tanto una aseveración como una orden y ser sumamente específicas o muy generales.

Es una etapa de aproximadamente seis meses en que hay un incremento relativamente lento de vocabulario, en relación al ritmo de crecimiento de las etapas posteriores (ver tabla en fig. 9.11 a), lo que resulta plenamente comprensible. El niño está comenzando a darse cuenta del efecto de sus producciones vocales en el contexto de la comunicación, siendo algunas de ellas acogidas y repetidas con notable regocijo por parte del adulto. Si bien se trata normalmente de sustantivos (comunes y nombres de personas) desde el punto de vista de la gramática del adulto, el niño está expresando algo más que una palabra o idea cada vez. Así *iaba!* (= agua) querrá decir: *¡quiero agua!*, *¡está rica el agua!*, *¡mira el agua!*, etc.

Está aprendiendo algo tan asombroso como reemplazar con una etiqueta lingüística formas no verbales de comunicarse y, además, “que todas las cosas tienen un nombre”.

Para Crystal<sup>20</sup> (ver tabla) éste es el **estadio 1** del desarrollo gramatical. Miller,<sup>21</sup> en términos de MLU (en español LME o PLE) distingue entre un **estadio temprano de una palabra** coincidente con el estadio V del período sensorio-motriz piagetia-

no, con un MLU = 0-1.00, y un **estadio central de una palabra**, que se proyecta hacia el estadio VI piagetiano, con un MLU = 1.0, y en que comienza a empinarse el vocabulario.

Bloom<sup>22</sup>, quien realizó cuidadosos estudios de los tipos o clases de palabras en este período, de su frecuencia y persistencia, al comparar el niño de 13-14 meses con el de 19-20 meses, apunta: “Para buscar los orígenes de la gramática, uno tiene que poder explicar cómo el uso de expresiones de una palabra en un determinado momento en el tiempo es inmediatamente antecedente del uso de la sintaxis, mientras que el uso de expresiones de una palabra un tiempo antes, evidentemente no lo es”.

Hörmann explica que se puede hablar aquí de **cuasi-predicación**, ya que el niño designa algo –en nuestro ejemplo *iaba!*– que correspondería al “sujeto” gramatical, y mediante el gesto y con ayuda de la situación añade el *predicado*.

### • Etapa de enunciados de dos elementos (18 a 24 meses)

En la segunda mitad del segundo año de vida comienzan a aparecer los enunciados de dos elementos. Estos seis meses corresponden al **estadio 2** de Crystal (ver fig. 9.11a). Hay un rápido aumento del vocabulario y abundantes expresiones de una palabra.

Las primeras producciones de *dos palabras* se dan sin coherencia prosódica, como si el niño tratara –con inseguridad al inicio– de juntar dos “enunciados de una palabra”. Rondal dice que parecen más bien “palabras aisladas sucesivas”. Más adelante las unirá, suprimiendo la pausa entre ellas, con apoyo de un rico andamiaje prosódico, lo que caracterizará también a los estadios posteriores. Aquí ya puede reconocerse la primera manifestación de **sintaxis infantil**.

La gramática del niño, que irá evolucionando rápidamente, no debe ser vista como una gramática adulta empobrecida o rudimentaria: los psicolingüistas la han abordado como si se tratara de una lengua exótica, original y diferente. En esta etapa, el niño no juxtapone simplemente los dos elementos al azar. Van en una determinada ubicación, de acuerdo a la “categoría” gramatical. *Ma’ aba!... ma’ upa*, es decir “más agua”, más “upa” (levántame); *oto tato... oto ato* (otro zapato, otro auto); *papá f’é... camó f’é* (el papá se fue, el camión se fue).

Según la frecuencia de aparición y ubicación de las palabras, algunas de ellas corresponden a la **clase pivote**, es decir, sirven de apoyo o eje, y otras, a la **clase abierta**: se “enganchan” a una palabra pivote. Las de clase pivote (P) son escasas numéricamente, pero frecuentes en los diversos enunciados. En los ejemplos de arriba:

<sup>20</sup> Crystal, D. *Lenguaje infantil, aprendizaje y lingüística*. Edit. Médica y Técnica, Barcelona, 1981.

<sup>21</sup> Miller, J. *Assessing language production in children*. Univ. Park Press, 1985.

<sup>22</sup> Bloom, L. “Developmental change in the use of single-word utterances”. En L. Bloom (ed.), *Readings in language development*. John Wiley & Sons, Nueva York, 1975.

ma', oto, f'é... (más, otro-a, se fue). Las de clase abierta (A) son más numerosas, pero no se repiten con tanta frecuencia en la construcción de cada enunciado (*zapato, auto, papá*).

Puede haber cierta variación entre niño y niño en el orden de las categorías, pero todos siguen las reglas: Enunciado = (P+A) ó (A+P). En cambio, no se da: E = (P+P). Si ocurren enunciados del tipo E = (A+A): *ato papá* (= el auto de papá o llegó papá en el auto, etc.); *tato ica* (= ahí está -o ése es- el zapato de Francisca), etc.

Desde temprano se aprecia, en términos de los psicolingüistas, la "competencia" primitiva del niño, ya que este genera sus frases de acuerdo a ciertas reglas. Para Slobin (1979) todo el desarrollo sintáctico se caracteriza, desde un comienzo:

- Por su tendencia a la **regularidad**, por ceñirse a reglas o crear orden en las palabras.
- Por su **carácter jerárquico**, cada vez más evidente a medida que se construye el sistema de la lengua.
- Por ser el resultado de **estructuras** que cambian con la edad, que no constituyen simples cadenas de palabras.
- Por su **originalidad**: las estructuras no corresponden a las de los adultos.

Hacia el final de esta etapa aparecen las primeras **inflexiones**, en especial a causa de que el niño frecuentemente debe reproducir, ya sea una terminación plural que destaca el adulto, o alguna desinencia verbal. Alrededor de los 24 meses ubica Rondal el uso del pronombre *yo*, de la cópula verbal *es* y las primeras preposiciones: las que marcan posesión y beneficio: *a, para, de*.

#### • Etapa de enunciados de más de dos elementos (24 a 30 meses)

El niño está ingresando al período preoperacional temprano, con todo lo que ello supone desde el punto de vista de su desarrollo cognitivo y semiótico, y el vocabulario (tanto comprensivo como expresivo) sigue experimentando una notable expansión. Aparecen (con variaciones individuales) los **primeros enunciados formados por tres palabras**.<sup>23</sup>

*Name gobo Lelo!* (= "Dame el globo, Consuelo" o "dame el globo de Consuelo", según contexto). Crystal observa que algunos niños comienzan en este estadio a "rellenar" los huecos entre estos elementos añadiendo partículas a las principales palabras: *Name (mi) gobo, Lelo; Nacho botó ten (ahí)* (= "Nacho botó el tren ahí"). En general, estas producciones tienden a estar hechas a base de *categorías gramaticales mayores* o *palabras de contenido*, en especial nombres, y no de elementos relacionales, funcionales o "partículas".

A causa de ello, se hace referencia al **habla** del niño pequeño en esta etapa como **telegráfica**, recordando la típica redacción de los antiguos "telegramas" en los "telégrafos" de las oficinas de Correos: "*Viajo lunes tren nocturno espérame estación besos*". Se trata de la "fase de la oración primordial con predominio de nombres y ausencia de determinantes, preposiciones, conjunciones y verbos auxiliares" de Fernández (1983), citada más atrás.

Algunos autores se refieren a esto diciendo que los enunciados infantiles contienen las palabras "principales" de la oración, pero carecen de las "secundarias".

Ausubel y Sullivan ven en las expresiones de tres o más palabras construcciones seriadas que muestran los principios de la estructura de la frase ya que aparecen los primeros sintagmas (grupos) **nominales**. Así, *una flor azul* o *esa flor* llegarán a tener la misma frecuencia de aparición que *flor*.

Hacia los 30 meses (2½ años), más de la mitad de los niños chilenos, según el test de Denver, usa plurales y, algo menos de la mitad, da su nombre y apellido. A esta edad, hace ver Rondal, el niño combina *yo* con *mío* y también van apareciendo *tú* y *tuyo*. Paulatinamente estará utilizando algunas preposiciones y adverbios que señalan **lugar**.

Hacia los 30 meses, el niño también aprende palabras nuevas casi todos los días y da muestras de entender muy bien lo que se le dice. Hay un notable incremento del vocabulario tanto comprensivo como expresivo. Entre los 24 y 30 meses está comprendido el **estadio 3** de Crystal (fig. 9.11 b) El MLU o LME oscila entre 2,0 y 2,5 para el grueso de los niños, con variaciones individuales,<sup>24</sup> ya que algunos niños pueden alcanzar un MLU próximo a 3.0. Con los niños con retardos del desarrollo del lenguaje, ocurrirá ciertamente lo contrario. Unos niños con más frecuencia que otros yuxtaponen enunciados simples, lo que da pie a las futuras coordinaciones.

<sup>23</sup> Chomsky (1996) señala: "El lenguaje humano tiene su base en una propiedad que parece estar biológicamente aislada: la propiedad de la infinitud discreta, que se manifiesta en su forma más pura en los números naturales 1, 2, 3... etc. Los niños no aprenden esta propiedad. A menos que la mente ya posea los principios básicos de ella, no hay ninguna evidencia empírica que pueda proveerlos. De una manera similar, ningún niño tiene que aprender que hay oraciones de tres y cuatro palabras, pero no de cuatro palabras y media, y que las oraciones pueden extenderse *ad infinitum* puesto que es siempre posible construirlas de modo más complejo y siempre con formas y significados precisos. Este conocimiento no puede más que provenir de 'la mano original de la naturaleza' -para usar una frase de David Hume- como parte de nuestra herencia biológica".

<sup>24</sup> Un estudio llevado a cabo por Herrera M.O. y Pandolfi A.M. (Revista de Lingüística Teórica y Aplicada. Concepción, Chile, 22, 1984) en una muestra de 40 niños (28 h. y 12 m.), entre 2.0 y 2.7 años, a partir de más de 100 enunciados de cada uno de ellos, obtuvo índices de MLU o PLE que abarcan desde 1,11 hasta 2,61. Las autoras incluyen en su trabajo sugerencias de situaciones-estímulo para realizar grabaciones productivas de lenguaje espontáneo infantil, sobre qué hacer frente al mutismo de algunos niños y qué tipo de preguntas debe evitar el examinador a fin de estimular la producción lingüística y garantizar que esta sea representativa del lenguaje espontáneo del niño.



## SEGUNDO NIVEL LINGÜÍSTICO: PREESCOLAR (30 A 60 / 72 MESES)

Este importante período del desarrollo del lenguaje y la comunicación se identifica para muchos niños en nuestro medio con la asistencia al jardín infantil, lo que implica, especialmente para aquellos que no han estado en "sala cuna",<sup>25</sup> un cambio radical en su modo de vida habitual y en el tipo de interacciones, junto a una ampliación en el número de sus interlocutores. Estarán ahora fuera de su hogar, con otros adultos y con niños de su misma edad, y sometidos a experiencias diferentes, bajo condiciones tal vez muy distintas a las que les son familiares.

En los jardines infantiles se distinguía en Chile entre niños de **nivel medio** (2 a 4 años) y **nivel transición** (4 a 6 años). Dentro de cada uno de estos niveles, a su vez, se consideraba un nivel *menor* y un nivel *mayor*. Así se agrupaban los niños, de acuerdo a la edad:

- Medio menor: 2 a 3 años (24 a 36 m.)
- Medio mayor: 3 a 4 años (36 a 48 m.)
- Transición menor: 4 a 5 años (48 a 60 m.)
- Transición mayor o kinder: 5 a 6 años (60 a 72 m.)

Posteriormente estos últimos niveles pasaron a denominarse 1er nivel de transición y 2º nivel de transición. Actualmente las Bases curriculares de la educación parvularia distinguen dos grandes ciclos: **Primer ciclo**: hasta los 3 años. **Segundo ciclo**: de 3 a 6 años. En ellos se contemplan tres "ámbitos" de experiencias para el aprendizaje: Formación personal y social; comunicación; y relación con el medio natural y cultural. Es posible que en otros países de Latinoamérica existan niveles y estructuraciones semejantes.

Crystal describe **cuatro estadios gramaticales** diferentes en la etapa pre-escolar (ver figs. 9.11 b y c)

- Estadio 4: 2½ a 3.0 (30 a 36 m.)
- Estadio 5: 3.0 a 3½ (36 a 42 m.)
- Estadio 6: 3½ a 4½ (42 a 54 m.)
- Estadio 7: 4½ a 6.0 (54 a 72 m.)

El **estadio 4** (2½ a 3.0 años) corresponde a una etapa en que se estima el niño aprende la *gramática básica* de su lengua. Se trata de niños en los jardines infantiles que asisten al nivel "medio menor" (si bien los más pequeños de este grupo están

aún en el estadio gramatical 3). Este estadio corresponde a los comienzos de la FASE 3 de Halliday: el niño ya ha superado la fase de transición e ingresa al dominio del "**lenguaje adulto**": "Ahora podrá construir el potencial de significado del lenguaje adulto y continuará haciéndolo toda la vida".

El sistema funcional de la lengua está ya plenamente desarrollado. Ello obedece a varias causas. Entre las directamente relacionadas con el plano morfosintáctico:

- Aparecen enunciados de **cuatro elementos**, lo que permite una estructura oracional más completa.
- Los **sintagmas** (grupos) **nominales** y **verbales** se hacen más complejos, aunque aún el niño omite algunas partículas.
- Se desarrolla la **coordinación** entre enunciados simples, pero especialmente dentro de los mismos enunciados: *autos y camiones* y *buses* y...<sup>26</sup>
- Hacia el fin del estadio, el niño ya utiliza corrientemente **diferentes tipos de oraciones simples**: declarativas, interrogativas, imperativas, exclamativas, tanto transitivas como intransitivas...<sup>27</sup>

El niño de tres 3, de acuerdo a las tablas de Sheridan,<sup>28</sup> da su nombre completo, sexo y (a veces) edad. Usa pronombres personales y el plural correctamente, y la mayoría de las preposiciones. Hace muchas preguntas que empiezan con *qué*, *dónde*, *cómo*... Escucha cuentos con entusiasmo y solicita los que le gustan una y otra vez. Se entretiene en largos monólogos referentes al presente inmediato, incluyendo actividades simuladas o imaginarias.

El **estadio 5** (3 a 3½ años) de Crystal coincide con el ingreso de los niños al nivel "medio mayor" (2º ciclo). Se afianzan las características recién descritas y se va dando el aprendizaje de las **oraciones compuestas**. Junto a las compuestas **coordinadas** —especialmente copulativas con *y* y adversativas con *pero*—, se dan frecuentes subordinadas **sustantivas directas** (*te dije que...*; *la tía Tere dijo que...*; *quiero que...*). Los grupos nominales y verbales se hacen cada vez más complejos, dándose también subordinadas **adjetivas o de relativo** (*Ahí está el lobo que se come [a] la abuelita*). Igualmente ocurren circunstanciales **causales** (*La mordió porque...*), de tiempo (*Cuando terminemos, entonces la tía cuenta otro...*) y **comparativas** con sus correspondientes flexiones: el tipo más usado es [*más + adj. + que*]; también aparece [*igual + que +*

<sup>25</sup> El nivel "sala cuna" abarca desde los 0 a los 2 años. Las educadoras de párvulos (en este país, prácticamente todas mujeres) distinguen entre "lactante menor" (0-1) y "lactante mayor" (1-2).

<sup>26</sup> En muchos de los ejemplos que siguen se omitirá normalmente la pronunciación infantil.

<sup>27</sup> Una niña de 2 años y medio, con un MLU = 2,47, con la mayoría de sus enunciados de tres palabras o menos en la conversación con su examinadora (estudiante de educación parvularia), pero con algunos de hasta seis y siete (muy escasos), produjo enunciados del tipo (llamando a su hermanito): *Mauro, men, mamo a comprar dulces* (= Mauro, ven, vamos a comprar dulces). El examen de sus intervenciones demostró la presencia de las funciones: interactiva, reguladora, informativa, heurística y personal. Su índice TTR (ver más adelante) fue de 0,40.

<sup>28</sup> Sheridan, M. *Children's developmental progress: from birth to five years*. NFER Publ. Co., UK, 1974.

SN ]. Muy raro el uso de [menos + adj. + que] a esta edad. Junto a los pronombres personales en función de sujeto (tú, ella, ustedes) aparecen las formas que cumplen función de complemento (mí, te, le, se, las, les...).

El estadio 6 (3½ a 4½ años) coincide con parte del paso por el nivel medio mayor y el comienzo del nivel de transición (2º ciclo actual). Para Crystal, al inicio de esta etapa,

puede decirse con cierta seguridad que el niño ha aprendido la creatividad esencial de su lengua: puede producir ya oraciones de longitud indefinida, pues ha aprendido que las oraciones pueden aumentar de tamaño añadiendo cláusulas coordinadas, lo que le lleva a repetir el procedimiento la veces hasta el infinito!

El niño de 4 años, según las tablas de Sheridan, los datos de Crystal y otros antecedentes,<sup>29</sup> entre ellos los registros del autor de este manual, **habla en forma completamente inteligible, aunque con algunas sustituciones fonéticas infantiles y con imprecisiones gramaticales.** Puede dar cuenta ligada y coherente de experiencias y eventos recientes. Está eternamente haciendo preguntas *¿por qué?... ¿cómo?... ¿cuándo?...* y se interesa por el significado de las palabras. Escucha y cuenta largas historias, confundiendo, a veces, fantasía y realidad:

- *¿Y de qué fuiste disfrazado?*
- *De vaquero. Y maté con una pistola de verdad.*

Domina canciones y rimas infantiles que canta o repite correctamente. Posee un extenso vocabulario, lo que le permite "charlar hasta por los codos" y sostener largas conversaciones con los adultos y otros niños. Habla también de situaciones imaginarias: *Y si..., Me gustaría... (Y si 'estaría' enfermo, tú me 'cuidarías'?)*. El principal rasgo de la etapa, a juicio del autor, es que los diversos sistemas gramaticales que están desarrollándose a un tiempo van completándose casi por entero: sistema pronominal, de los verbos auxiliares (ser y haber), muchos verbos irregulares, etc., y emergen las estructuras pasivas.

Rondal destaca en esta etapa la utilización de adverbios de tiempo (*hoy, ayer, mañana, mientras, en seguida, 'al tiro'...*).<sup>30</sup> La preposición *con* que ya utilizaba en sentido de compañía (*con la mamá*), ahora se utiliza más claramente en su denotación de instrumento (*con el martillo*) y con referencia a contenido o propiedad (*con*

<sup>29</sup> Una muy buena síntesis de NORMAS TÍPICAS DE COMPORTAMIENTO del niño normal, desde los 3 meses hasta los 6 años, separadas en comportamiento físico, esparcimientos, reacciones de carácter social, cuidado de su persona y lenguaje, trae el libro de S. Kirk et al. (1969). Si bien antiguas, siguen vigentes en las cuestiones esenciales.

<sup>30</sup> Sin embargo, se observan simpáticas confusiones relacionadas con denominaciones de eventos de connotación temporal: *¡Voy a comer mi almuerzo!* [a la hora de la cena].

agua, con frío), contraponiéndose en este último caso a *sin*, preposición que expresa carencia.<sup>31</sup> Asimismo se hace frecuente la expresión de futuro y pasado por medio de la perífrasis *ir a + infinitivo*. Estas formas perífrásticas y los auxiliares posibilitan una utilización más rica de tiempos verbales. El niño de este estadio exhibe un amplio abanico de tipos oracionales, incluyendo el uso de algunas estructuras sin plena comprensión. Ya domina las subordinadas adjetivas (o relativas), subordinadas sustantivas directas, circunstanciales de lugar, de modo, causales, y comienza a utilizar la inversión de estas últimas, es decir, las consecutivas (*Es malo, por eso se la comió*).

En el estadio 7 (4½ a 6 años), Crystal destaca que el desarrollo sintáctico del niño después de los 4 años supone una consolidación de lo ya alcanzado e importantes logros adicionales. No obstante: "Existe una gran porción de gramática del habla que el niño no ha aprendido aún antes de ingresar a la escuela, y el proceso de ir completando dicho conocimiento de su lengua se mantendrá hasta casi el umbral de la pubertad".

Este estadio concurre con parte del nivel de "transición menor" y todo el nivel de "transición mayor" (se completa el 2º ciclo actual) y el niño está sometido en el jardín a valiosas experiencias de aprendizaje y de socialización. El niño de 5 años posee un amplio vocabulario y presenta una mayor frecuencia de frases largas, no armadas exclusivamente a base de coordinación copulativa. Su MLU ha seguido aumentando.

Después de los 4 años se da la "fase de la oración completa de seis a ocho palabras", en términos de Fernández (citada anteriormente), *con mayor complejidad de elementos relacionantes y dominio de la flexión*. El lenguaje del niño de 5 a 6 años —explica la autora— realiza básicamente las estructuras de la lengua:

- Un sintagma nominal sujeto y un sintagma verbal predicado.
- Los nombres aparecen precedidos de determinante cuando lo necesitan.
- Los verbos vienen complementados por toda la gama de complementos.

Es un período, además, en que el niño dedica tiempo a hojear libros: "lee" y le gusta que le lean. Se interesa por el significado de las palabras, procura usar las palabras nuevas que aprende (muchas de ellas de sus largos contactos con el televisor). Enriquece su repertorio de adverbios de tiempo, modo, cantidad, lugar, preposiciones, conjunciones, locuciones adverbiales (*al revés, en seguida, de nuevo...*) y conjuntivas (*por lo tanto, por más que*). Sin embargo, pese a los enormes progresos,

<sup>31</sup> La lógica infantil se expresa de manera ingeniosa:

- *¿Cómo quieres la leche, con chocolate?*
- *Sí, con chocolate.*
- *Y el pan, ¿lo quieres con mantequilla?*
- *No, con sin mantequilla. (= sin).*

aún quedan aspectos importantes de la gramática por aprender o llegar a dominar, lo que se relaciona con el desarrollo cognitivo, emocional y social, experiencias y oportunidades.<sup>32</sup> Crystal dice que las áreas no dominadas todavía pueden agruparse bajo dos rúbricas principales: aprendizaje de nuevas estructuras y completación del dominio de aquellas con las que ya está familiarizado el niño. Entre los aspectos por aprender o consolidar, se pueden señalar nociones más complejas implicadas en oraciones compuestas y sus conectivos: concesivas (*aunque...*), consecutivas (*por lo tanto...*), adversativas (*sin embargo... sino...*), explicativas (*o sea... es decir...*), causales (*ya que...*), etc. Muchas de estas nociones seguirán creando problemas a los niños también en la etapa escolar (tercer nivel lingüístico) y su plena comprensión se lo- grará a fines de ella en la adolescencia.

Lo mismo puede afirmarse de la voz pasiva en ciertas construcciones, de la ambigüedad semántica y de verbos semánticamente confundibles ya que compar- ten rasgos definitorios: *prestar, regalar, pedir prestado, dar, entregar, recibir, tomar...* En el apartado dedicado al desarrollo semántico y pragmático se ahondará en este aspecto. De las investigaciones acerca del lenguaje infantil, puntualiza Fernández, es difícil sacar conclusiones generales sobre las estructuras sintácticas predomi- nantes:

Las conclusiones dependen mucho de la situación de la experimentación, de las condiciones en que se realiza esta, de la tarea que se propone a los niños (el tipo de oraciones que se realizan en una conversación espontánea es diferente al de una explicación abstracta, una descripción o una narración) y de las múltiples variantes que entran en juego en cada estudio.<sup>33</sup>

Entre los 5 y los 8 años se aprecian cambios interesantes. A los 5 años predomi- nan todavía las oraciones simples y muchas oraciones **funcionalmente completas, pero estructuralmente incompletas**. Estas van disminuyendo hacia los 6 años, 6 y medio, 7... a medida que van aumentando en frecuencia las oraciones compuestas, lo que también parece relacionarse decididamente con las demandas de la situación escolar.

El aprendizaje de la lengua escrita producirá un cambio muy importante para el niño en estos años: verá (o deberá ver) la lengua de otra manera, tomando conciencia de aspectos que habían pasado inadvertidos. Leer y escribir serán habi- lidades absolutamente indispensables para llegar a ser un individuo competente en el medio sociocultural y herramientas básicas para avanzar con éxito en la etapa escolar.

<sup>32</sup> Rondal dedica el capítulo 7 de su libro *El desarrollo del lenguaje al tema*. Lo titula: "Lo que se ha adquirido alrededor de los seis años y lo que queda por adquirir".

<sup>33</sup> Fernández, S. *Conquista del lenguaje en preescolar y ciclo preparatorio*. Narcea, Madrid, 1983.

### TERCER NIVEL LINGÜÍSTICO: ESCOLAR

Carroll (2006), en su tratado sobre psicología del lenguaje, dedica la Parte IV —que contempla tres capítulos— a la **adquisición del lenguaje**. El lector puede encontrar allí una enorme cantidad de información para profundizar en los temas tratados en este manual. Sin embargo, no hay un intento de delimitar etapas en el desarrollo del lenguaje. Toda la información se agrupa en dos grandes momentos: adquisición **temprana** del lenguaje (capítulo 10) y adquisición **tardía** del lenguaje (capítulo 11). La adquisición tardía corresponde "más o menos a los avances observados en los últimos años de la fase preescolar y los primeros años de la fase escolar". Esto con- firma lo que ya hemos dicho relativo a la dificultad de delimitar etapas claramente definidas (como desearía el lector) en esta área de estudio.

El **período escolar** abarca en Chile ocho años de enseñanza general básica y cuatro años de enseñanza media. Comprende, por tanto —en términos de psicología evolutiva—<sup>34</sup> la "**segunda infancia**" (o infancia intermedia) y la **adolescencia**.

La edad cronológica de los 11/12 años, aproximadamente, con variaciones in- dividuales y de género, marca el **límite o la transición entre estas dos grandes eta- pas**. En este punto nos centraremos brevemente en la **primera** de ellas, es decir, en el **lenguaje del escolar antes de los 11/12 años** o anterior a la adolescencia, y que puede describirse como un **tercer nivel lingüístico** a causa de los cambios que traen consigo el acceso a la lengua escrita, la utilización sistemática de los símbolos y del razonamiento numérico, junto a todo lo que supone la escolaridad formal. Los niños actuales dominan, además, con sorprendente destreza, el mundo de los videojuegos, la comunicación y entretención vía telefonía móvil y, en general, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En nuestro cuadro de las **etapas** del desarrollo del lenguaje (fig. 9.1), hemos separado la etapa del **escolar básico** correspondiente a la segunda infancia (6/7 a 11/12 años) de los niveles de la **adolescencia y adultez**. Los dos o tres últimos años de la enseñanza general básica, junto a los años de la enseñanza media, se inscriben en la adolescencia o edad juvenil.<sup>35</sup>

<sup>34</sup> Ver, a modo de ejemplo, Papalia, D. & Olds, S. *Desarrollo humano. Con aportaciones para Iberoamérica*. 6ª ed. McGraw-Hill, México, 1997.

<sup>35</sup> Relación edad-curso en Chile:

ENSEÑANZA BÁSICA (PRIMARIA)								
Curso	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Edad (años)	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14

ENSEÑANZA MEDIA				
Curso	I	II	III	IV
Edad (años)	14-15	15-16	16-17	17-18

Lo descrito en las páginas anteriores relativo al desarrollo del lenguaje estuvo relacionado con las etapas de la "lactancia" y "primera infancia" de la psicología evolutiva (hasta los 6 años), con algunos alcances a los dos primeros años de la segunda infancia. Es decir, la etapa del pre-escolar y del "ciclo preparatorio" de los españoles, que abarca hasta los 8 años. En Chile, la etapa del preescolar y NBI: 1° y 2° básico.

Puntualizamos recientemente que hacia los 5 años, predominan todavía las oraciones simples y muchas oraciones **funcionalmente completas, pero estructuralmente incompletas**, las que van disminuyendo hacia los seis años, seis y medio, siete, a medida que aumentan en frecuencia las oraciones compuestas. La sintaxis, afirma Beniers (1985), "siempre se ve impulsada por las necesidades de expresión, creadas -a su vez- por vivencias cada vez más variadas y ricas. En términos generales, se puede advertir que el pensamiento adquiere mayor movilidad conforme se aparte de lo inmediatamente percibido, **exigiendo entonces también mayor agilidad y flexibilidad a la sintaxis**".

Apoyándose en varios estudios, la autora concluye que los 8 años **marcan un hito en la conciencia metalingüística**: el niño opera de manera abstracta con elementos lingüísticos. "Las correcciones espontáneas que se observan hacia el final de la etapa y que tienden a eliminar redundancias, son indicios de este proceso". Ya se encuentra en el período operacional concreto piagetiano. Asimismo, todo el lapso de 6 a 8 años lo ve como un **período durante el cual el niño ha ido reorganizando en un sistema jerárquico los procedimientos sintácticos que dominaba**, pero que se daban yuxtapuestos y sin relación.

Los logros anteriores se afianzan más plenamente en la etapa de los 8 - 11/12 años (o "ciclo medio" español) y que corresponde en Chile gruesamente a los niños que cursan de 3° a 6° básico: las experiencias escolares y extraescolares, el desarrollo general del niño en estas edades inciden en el lenguaje y se hacen, a su vez, dependientes de él.

Como ya se ha destacado, el desarrollo del lenguaje se da en interacción con el medio, por tanto, el entorno **cultural y lingüístico** que rodea al niño, con las oportunidades y experiencias de aprendizaje que ofrezca, serán decisivos en los logros.<sup>36</sup> Esto cada vez más, irá condicionando diferencias individuales y de grupo. Martínez y otros (1984) sostienen: "A medida que adquiere por el uso el sistema sintáctico, el léxico y las demás estructuras de la lengua, **el niño desarrolla un lenguaje que depende y lleva la impronta de las situaciones vividas por él** en el entramado de las relaciones afectivas con los otros y en el contacto con el entorno amplio, lingüístico y sociocultural".

Aclaran estos autores que antes del estadio de los 8-11 años, la "conquista del lenguaje" ha recorrido ya etapas como el dominio definitivo de los fonemas de la lengua materna (hacia los seis-siete años) y el enriquecimiento del léxico en uso; además ha logrado la utilización adecuada del sistema morfológico.

Salvo la comprensión y aplicación adecuadas de las relaciones temporales, así como de algunas formas verbales irregulares, que son tardías, el habla del niño demuestra su intuición de las reglas de funcionamiento de la lengua y su capacidad para aplicarlas en la comunicación.

Afirman que **todo el desarrollo posterior estará condicionado por las etapas anteriores y, muy especialmente** por el dominio de las estructuras sintácticas: "... sólo si tiene un desarrollo suficiente en la aplicación de las relaciones de subordinación, podrá el niño abordar en la escuela la lectura comprensiva" ...<sup>37</sup>

En cambio

...con un bagaje inicial reducido casi totalmente a frases yuxtapuestas, es fácil que queden estancadas las posibilidades de enriquecimiento de la expresión. Ese esquema simplificado de aplicación del sistema sintáctico da lugar a una expresión poco matizada; parece que el pensamiento no llega a alcanzar estructuras complejas cuando carece de la ayuda del lenguaje.

La edad de 8 a 10 años la describen como "la *época de máxima plasticidad cerebral* para la utilización de las estructuras sintácticas y la habilidad de seleccionar con precisión sonidos, ritmo, entonación, acento, etc.". En esta etapa "se ha logrado ya la intuición de la lengua, en el sentido de lo que le pertenece y de lo que no le pertenece, y también el paso flexible de un registro de lenguaje a otro según la situación y el interlocutor", aunque "no existe *reflexión gramatical consciente sobre la lengua y sus posibilidades*".<sup>38</sup>

Haciendo referencia a la teoría piagetiana, recuerdan que es propio del período de las operaciones concretas el referirse directamente a los objetos, sus clases, sus relaciones o su denominación, siempre que se presenten como reales. Lo que es solo posibilidad, hipótesis, no se toma en consideración a esta edad. Reiteran que **el proceso de enriquecimiento de la función lingüística** entre los 8 y 11 años, se hace cada vez más diferenciado "según las características individuales". La riqueza y la precisión léxica, la soltura en el uso de las relaciones sintácticas y del sistema

<sup>36</sup> Carroll (2006), en el capítulo 12, que titula "Procesos de adquisición del lenguaje", dedica un apartado especial al "entorno lingüístico".

<sup>37</sup> Para estos autores, el nivel sintáctico que presenta la conducta verbal del niño al comenzar la escolaridad es uno de los índices más significativos de su maduración lingüística y de sus posibilidades de desarrollo. "Señala las mayores diferencias entre niños de la misma edad, más que la seguridad en la pronunciación o la riqueza del vocabulario".

<sup>38</sup> El niño estudia gramática, pero la ve, por lo general, como una "materia" más, con contenidos que debe aprender, ajenos al conocimiento implícito con que funciona fluidamente en el plano del lenguaje. La escolaridad exige explicitar buena parte de ese conocimiento.

fonológico y morfológico, son los recursos de la lengua que se le ofrecen al servicio de una comunicación más explícita y más funcional en relación con la intencionalidad expresiva.

Echeverría, influyente lingüista chileno, llevó a cabo un cuidadoso estudio de la comprensión de estructuras sintácticas del español en una muestra de 55 niños de entre 5 y 10 años.<sup>39</sup> Nótese que con los niños no se utilizan "métodos directos" para evaluar su conocimiento de la sintaxis. No se les pregunta, por ejemplo, *cuál es la diferencia entre enunciados afirmativos y negativos*, ni se les pide que transformen una oración pasiva en su correspondiente activa... Se tienen que utilizar procedimientos "indirectos": por ejemplo, se les pide que representen o realicen con objetos concretos (autos en miniatura, figuras que representan a determinados personajes, juguetes, etc.) las acciones a que refieren las oraciones que dice el examinador

Encontró que, si bien hay estructuras sintácticas básicas cuya comprensión el niño ya ha adquirido antes de los 5 años, otras se adquieren entre los 5 y los 10, y un tercer grupo no se han logrado aún a los 10 años. Entre las que se aprenden entre los 5 y los 10 años están las oraciones pasivas reversibles;<sup>40</sup> las construcciones sintácticas en que se cambia el orden usual de los elementos del enunciado SVO (sujeto-verbo-objeto): las formas OVS (*Al Tío Rico le pegó la Susanita*) y OSV (*Al payaso el Tío Rico le pegó*); las construcciones con el verbo *decir* + SN + condicional (*Pedrito le dijo a Susana que se sentaría en la pelota*),<sup>41</sup> y construcciones con los verbos *preguntar* / *contar* + SN + oración interrogativa indirecta. (*Pregúntale a la tía de qué color es esta pelota*; *Cuéntale a la tía de qué color es esta bolita*; *Cuéntale a la tía qué día es hoy*). Solo después de los 9 años un 80% de los sujetos de la muestra discriminó adecuadamente entre *preguntar* y *contar*, sin asignar la misma interpretación a los dos verbos.

Finalmente, los niños de la muestra no dominaban aún a los 10 años construcciones con el verbo *prometer* + SN + Vb infinitivo (*Susana le prometió a Pepe Grillo subirse al camión*) y cierto tipo de oraciones subordinadas adjetivas.<sup>42</sup> Así como lo

evidencian los interesantes ejemplos de Echeverría y sus ingeniosos procedimientos, hay indudablemente otras construcciones sintácticas que plantean serios desafíos al escolar y que se complican, además, por fenómenos de naturaleza semántica con los que se entrelazan. El niño, en contexto –en las situaciones de la vida diaria– distingue sin mayores problemas, gracias a su conocimiento implícito (que algunos denominan "tácito") los matices semánticos (y sus consecuencias en la interacción) de:

- *Álvaro dijo que traería las fotos*
- *Álvaro aseguró que traería las fotos*
- *Álvaro prometió que traería las fotos*

El problema está en que en la situación escolar, al hacer sus "pruebas" y trabajos, el profesor le exige una buena dosis de conocimiento explícito en relación a la lengua.

Garton (1994) dice que el vocabulario del niño aumenta a lo largo de los años de la escolaridad (lo que sigue ocurriendo durante la adolescencia y edad adulta). Se continúan adquiriendo una serie de mecanismos lingüísticos y el lenguaje existente deviene más preciso. Muchos de los desarrollos lingüísticos de estos años se relacionan con la creciente necesidad de producir un discurso sostenido. Los mecanismos lingüísticos necesarios para la cohesión narrativa se adquieren relativamente tarde, "bien entrados los años de la escolaridad y aparecen en primer lugar en el lenguaje hablado".

Ya desde los primeros años de la escolaridad los niños van aprendiendo a desarrollar recursos comunicativos más sofisticados "que permiten la expresión articulada y fluida de hechos, ideas y ficciones. Estos recursos facilitan la conversación con el maestro y son aplicables al texto escrito".

De hecho, muchas de las historias a las que se expone a los niños en los primeros años de escolaridad explotan esas técnicas narrativas en su forma escrita para mantener el interés por la historia. Los niños están, pues, expuestos a las formas convencionales para mantener la cohesión del discurso, como los conectivos, el uso de pronombres y determinantes para la referencia intralingüística y las oraciones de relativo.<sup>43</sup>

- *El pato (tío Rico) que empujó Pedrito se puso a llorar.*  
(¿Quién lloró? ¿Quién empujó?).

El segundo tipo es mucho más difícil para la comprensión infantil. El autor ilustra la diferencia representando la estructura profunda (en pág. 128 de su obra) de estas dos oraciones compuestas con subordinación adjetiva:

- *Anita retó al niño que golpeó a la señora.* (El niño golpeó).
- *Anita retó al niño que golpeó la señora.* (La señora golpeó).

<sup>43</sup> Garton, Alison F. *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Paidós, Barcelona, 1994.

<sup>39</sup> Echeverría, M.S. *Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española*. Edit. de la U. de Concepción, Concepción, 1978.

<sup>40</sup> Oraciones en voz pasiva en que puede haber confusión en cuanto a su interpretación, ya que agente y paciente pueden intercambiarse en relación a la acción expresada por el verbo: *El jeep fue chocado por el auto*. El niño que no comprende la construcción pasiva, puede creer que es el jeep el que choca al auto, ejecutando la acción correspondiente. En cambio, en: *El perro fue atropellado por el camión* –pasiva irreversible– difícilmente se equivocará, ya que hay una sola interpretación posible. En el estudio de Echeverría, entre los 9 y 10 años todavía había un pequeño porcentaje de niños que interpretaban como activas oraciones pasivas.

<sup>41</sup> Antes de los 5 años, en cambio, los niños comprenden la construcción con el verbo *decir* + SN + subjuntivo: "Pedro le dijo a Susana que se parara encima del libro". (Diferente a: "Pedro le dijo a Susana que se pararía encima del libro").

<sup>42</sup> El test de Echeverría incluye en el último subtest: [subordinadas adjetivas con que como sujeto] y [subordinadas adjetivas con que como objeto]:

- *El niño (Pedrito) que empujó a la niña (Susana) cayó al suelo.*  
(¿Quién cayó? ¿Quién empujó?).

Durante toda la escolaridad el niño podrá ir sacando cada vez mejor partido de las posibilidades que otorga el lenguaje verbal al servicio de la comunicación intra e interpersonal, lo que se ve enriquecido por su contacto no sólo con la asignatura dedicada a la lengua materna (*lenguaje y comunicación*, en nuestro medio), sino también con todo el espectro de disciplinas que representan las diferentes áreas de la cultura y el saber. Carroll (2006) dedica un apartado especial en su obra a "el lenguaje en el centro escolar" y otro a "la comunicación en el aula", haciendo ver que en esta el lenguaje suele estar **descontextualizado**. Es importante que los educadores tengan presente este hecho al evaluar el rendimiento, la motivación y la participación de los alumnos.

El discurso en el aula presenta varias características distintivas: una de ellas es el hecho de que el lenguaje escolar está descontextualizado. En la mayoría de las situaciones comunicativas ajenas a la educación formal existe una estrecha relación entre las emisiones de los participantes conversacionales y el contexto inmediato, lo que se conoce como lenguaje contextualizado. Sin embargo, en la educación formal es frecuente escuchar preguntas dirigidas a los niños del tipo: ¿Quién descubrió América? o ¿Cuántos son  $5 \times 5$ ?, preguntas que no tienen nada que ver con el entorno inmediato.

## NIVELES DE LA ADOLESCENCIA Y ADULTEZ

Es el caso de advertir que **adolescencia** se puede entender en sentido lato como toda la *edad juvenil* y, en sentido estricto, como la fase final de dicha edad. La edad juvenil (o etapa de la juventud) incluye la **pre-pubertad**, la **pubertad** y la **adolescencia propiamente dicha**, siendo esta última su fase final o de culminación.

Los psicólogos evolutivos (entre ellos, Papalia & Olds, 1997; Papalia, Olds & Feldman, 2005) destacan cómo durante la adolescencia, aparte de la apariencia física de los jóvenes que cambia marcadamente como resultado de las transformaciones hormonales de la pubertad, "su forma de pensar varía a medida que desarrollan la habilidad para manejar abstracciones, y sus sentimientos cambian casi con respecto a todo. Todas las áreas del desarrollo convergen cuando los adolescentes enfrentan su principal tarea: establecer una identidad como adultos".

La **adolescencia** constituye un período de transición en el desarrollo entre la niñez y la edad adulta, y su término no está claramente definido en muchas sociedades. El comienzo de la vida adulta se relaciona, por lo general, con el enfrentamiento de determinadas situaciones, como dejar el hogar de los padres, iniciar una vida laboral o escoger una carrera, formar una familia, etc. Todo ello se asocia al cumplimiento de determinadas metas y la fijación de otras. El término de la edad juvenil, es difícil de establecer, según explican Berwart y Zegers (1980):

Depende en parte importante de las exigencias sociales, que son reflejo de la cultura en la cual está inserto el joven, y de las metas que esta le exige para considerarlo como un individuo con un rol y estatus de adulto. Además, el hecho de que sea considerado como un adulto por la sociedad, no significa que sea un adulto psicológicamente hablando.

La edad adulta, por otra parte, se suele subdividir en una etapa temprana, otra intermedia y la etapa tardía. Los tratados de psicología evolutiva se ocupan en detalle de estas cuestiones. Este manual, centrado exclusivamente en el lenguaje, puede ser visto, de alguna manera, como una visión "mutilada" del desarrollo humano por no incluir los demás aspectos. El desarrollo del lenguaje y la comunicación cobran pleno sentido a la luz de los demás fenómenos evolutivos, por lo cual esta visión parcial (pero coherente) debe complementarse necesariamente con lo que el lector ya sabe o puede encontrar en los tratados de psicología evolutiva. El libro de Berwart y Zegers<sup>44</sup> *Psicología del adolescente* trae una valiosa exposición, adaptada a nuestra realidad, de todo este período y de cada una de sus sub-etapas. También puede ser de gran utilidad la *Psicología del desarrollo en la adolescencia*, de John Santrock.<sup>45</sup>

En lo que concierne al desarrollo morfosintáctico, puede suponerse que **este se completa en los años de la adolescencia**, aunque aspectos muy puntuales y muy sofisticados acaso se adquieran más tarde. Sin embargo, como ya se ha adelantado y se destacará más adelante en el apartado dedicado a la influencia de la interacción social en el desarrollo del lenguaje y cognoscitivo, **es posible que muchos adolescentes no alcancen los niveles óptimos esperables**, lo que se manifiesta también en el desarrollo morfosintáctico. Las oportunidades que brinda a cada cual la existencia, las modalidades de demandas y tipos de interacción, la naturaleza de las tareas emprendidas, etc., incidirán en las competencias y habilidades que distingan a las personas. Piénsese, en lo que al lenguaje verbal concierne, las diferencias que pueden encontrarse entre un escritor, un crítico literario, un mecánico de automóviles y un obrero de la construcción. Por otra parte, es esperable que en otras competencias, estos últimos se destaquen frente a aquellos. Es claro el papel del **lenguaje verbal** en el desarrollo de ciertas formas del **pensamiento**. A su vez, este condiciona la expansión de aquel. Anteriormente citábamos a Piaget:<sup>46</sup>

Entre lenguaje y pensamiento existe un círculo genético tal, que uno de ambos términos se apoya necesariamente en el otro en una formación solidaria y en una perpetua acción recíproca.

<sup>44</sup> Berwart, H. y Zegers, B. *Psicología del adolescente*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1980.

<sup>45</sup> Santrock, J. W. *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. McGraw-Hill, Madrid, 2004.

<sup>46</sup> Piaget, J. "El lenguaje y el pensamiento desde el punto de vista genético". En *Seis estudios de psicología*. Edit. Labor S.A. Barcelona, 1991.

En el análisis de este punto, el psicólogo ginebrino contrasta lo que ocurre antes de los 11 o 12 años y lo que ocurre después, a partir de la adolescencia:

A partir de los **siete u ocho años**, vemos cómo se constituyen sistemas de operaciones lógicas **que no interesan aún a las proposiciones como tales sino a los propios objetos, sus clases y sus relaciones**, no organizándose más que con respecto a las manipulaciones reales o imaginarias de estos objetos. Este primer conjunto de operaciones, que denominaremos **operaciones concretas**, no consiste más que en operaciones aditivas y multiplicativas de clases y de relaciones: clasificaciones, seriaciones, correspondencias...<sup>47</sup>

Al analizar las relaciones del lenguaje con estas operaciones "concretas" de la lógica, afirma que, si bien el lenguaje extiende indefinidamente el poder de las operaciones y les confiere una movilidad y una generalidad que no tendrían sin él, "no es el que motiva su formación".<sup>48</sup> En cambio, la lógica del **adolescente** es "la lógica de las proposiciones". En el análisis de su relación con el lenguaje verbal, que las posibilita, explica:

...las **operaciones proposicionales** constituyen, por el contrario, un **auténtico producto del lenguaje**. Efectivamente, las implicaciones, disyunciones, incompatibilidades, etc., que caracterizan a esta lógica solo aparecen hacia los **11 o los 12 años**, en un nivel en que **el razonamiento se hace hipotético-deductivo** y se libra de sus lazos concretos para situarse en un plan general y abstracto cuyas condiciones generatrices **solo pueden ser facilitadas por el pensamiento verbal**.<sup>49</sup>

El lenguaje, en la concepción piagetiana, es **necesario** para el logro de estas operaciones, aunque no suficiente. Ello obedece, entre otras explicaciones, a que tales operaciones se constituyen hacia los 11 o 12 años "en todos los terrenos a la vez y no únicamente en el plano verbal". Lo definitivo, en relación a nuestro tema del desarrollo morfosintáctico, es que el lenguaje se hace absolutamente **necesario para la lógica del adolescente** (y del adulto). Queda claro en esta teoría, que el lenguaje no

basta para explicar el pensamiento,<sup>50</sup> pero, "en contrapartida, no es menos evidente tampoco que **cuanto más refinadas son las estructuras del pensamiento, más necesario es el lenguaje para el perfeccionamiento de su elaboración**". Que el razonamiento en esta edad es hipotético-deductivo, en palabras de Berwart y Zegers:

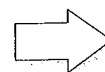
significa que frente a un problema cualquiera que tenga el joven que resolver, podrá abandonar las condiciones concretas, visibles en las que transcurre el problema. Podrá realizar un análisis que considere las distintas alternativas y que le permitirá alcanzar una solución.

Significa que ahora el joven puede considerar distintas posibilidades de solución para un mismo problema; probar mentalmente si estas hipótesis son válidas y en qué medida ellas llevan a solucionar el problema formulado. Si esta contrastación mental señala que no sirven, se pueden descartar. Pero permite también plantearse nuevas alternativas. Estas distintas posibilidades constituyen las hipótesis...

Operar de esta forma, supone un proceso bastante complejo. El escolar puede considerar más de un aspecto, más de una variable, pero no las puede aislar simultáneamente. Considera una alternativa cada vez, llegando a distintas soluciones. Estas soluciones no las puede reunir en un sistema total...

Papalia, Olds & Feldman (2005) explican que, si bien las diferencias individuales son grandes, entre los 16 y 18 años el joven promedio conoce aproximadamente unas 80.000 palabras. Los adolescentes definen y comentan abstracciones como *amor, justicia, libertad*. Emplean con mayor frecuencia expresiones tales como *sin embargo, por el contrario, de cualquier modo, por lo tanto, realmente y probablemente*. Disfrutan al emplear la ironía, los juegos de palabras y las metáforas.

Los adolescentes también adquieren mayor habilidad para *adoptar un planteamiento social*, capacidad para entender el punto de vista y el nivel de conocimiento de otra persona, y para adecuar su propio lenguaje, en consecuencia. Conscientes de quienes los oyen, los adolescentes hablan un lenguaje diferente con los pares y con los adultos. La jerga de los adolescentes forma parte del proceso de desarrollo de una identidad independiente, separada de los padres y del mundo de los adultos.



Solo un lenguaje sintácticamente completo y versátil permite todas estas proezas de la mente humana. En la edad juvenil, y más exactamente en la pubertad, se logra el tipo de pensamiento

<sup>47</sup> Piaget dice que estas operaciones no abarcan toda la lógica de las clases y de las relaciones, "y no constituyen más que estructuras elementales de 'agrupaciones' que consisten en semirredes y en grupos imperfectos".

<sup>48</sup> Para Piaget las operaciones que permiten reunir o disociar las clases o las relaciones y también la transitividad, son "acciones propiamente dichas (con sus raíces en las coordinaciones sensorio-motrices) antes de ser operaciones del pensamiento". No se explican, entonces, por el lenguaje, si bien este "extiende indefinidamente su poder".

<sup>49</sup> El niño pasa de las estructuras concretas elementales (clasificaciones, seriaciones, tablas de doble entrada, etc.) a la estructura de la red. Esta se distingue por la intervención de las operaciones **combinatorias**. Otro aspecto de estas operaciones proposicionales es el grupo de las cuatro transformaciones conmutativas (inversión o negación, reciprocidad, correlatividad, identidad).

Una explicación bastante sencilla de los dos modelos lógicos —las 16 operaciones binarias y el grupo INRC— se puede encontrar en el capítulo dedicado a la adolescencia del libro de H. Ginsburg y S. Oppen *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual*. Prentice/Hall Internacional, 1977.

<sup>50</sup> Como ya se había dicho en páginas anteriores, citando a Piaget, las estructuras que caracterizan al pensamiento "hunden sus raíces en la acción y en los mecanismos sensorio-motrices más profundos que el hecho lingüístico".

Recuérdese que en esta teoría, las "operaciones" son acciones interiorizadas que poseen determinadas características.

antes descrito, que será el característico del ser humano adulto. Es cierto que parte importante del razonamiento adolescente y adulto puede ocurrir a un nivel no verbal. Pero, si se quiere comunicar, deberá *lingüistificarse* y ello exigirá construcciones sintácticamente ricas y matizadas al servicio de los contenidos semánticos en que se traducen las ideas, los juicios y las inferencias.

El logro de las operaciones formales, afirman Papalia y Olds (1997) le permite al adolescente contar con una nueva forma de manipular o funcionar con la información. Ahora puede manejar abstracciones, probar hipótesis y ver posibilidades infinitas. "Este avance le abre muchas nuevas puertas, pues le permite analizar doctrinas filosóficas y políticas y, en ocasiones, formular sus propias teorías; incluso le permite reconocer el hecho de que muchas situaciones no tienen respuesta definitiva".

Un lenguaje verbal que forma con este tipo de pensamiento un círculo genético tal que uno de ambos términos debe apoyarse necesariamente en el otro "en una formación solidaria y en una perpetua acción recíproca", ha llegado a lo que podría describirse, siguiendo nuestro esquema en la **fig. 9.1**, como el **cuarto nivel lingüístico**.

Completamos el capítulo destacando que en nuestro medio aparecen con frecuencia trabajos de psicolingüística que pueden complementar lo expuesto en estas páginas. A modo de ejemplo, Coloma, Peñaloza y Fernández (2007) publicaron un trabajo sobre la producción de oraciones complejas en niños de 8 y 10 años, elicitando la sintaxis mediante tres cuentos. En cada relato se identificaron las oraciones complejas y los tipos de cláusulas: sustantivas, adverbiales y adjetivas. Los resultados evidenciaron la evolución en estos aspectos, ya que los niños de 10 años produjeron mayor cantidad de estructuras complejas que los niños de 8 años, si bien a esta edad ya está presente este tipo de estructuras.

Hay también estudios que se concentran en determinadas edades y en alguna modalidad de la lengua, como su representación ortográfica. Entre otros, Diuk, Borzone, Sánchez y Ferroni (2009) en *La Adquisición de Conocimiento Ortográfico en Niños de 1er a 3er Año de Educación Básica*, que el lector puede encontrar en la versión on-line de la revista *Psyche*, vol.18, no. 1, p. 61-71.



---

## Capítulo 10

---

# PSICOLINGÜÍSTICA EVOLUTIVA.

## Segunda parte

---

### Temas del capítulo

---

- Desarrollo semántico y pragmático • Desarrollo del vocabulario y formación de conceptos • Adquisición de algunas nociones lingüístico-cognitivas
- Referencia, deixis y cohesión: desarrollo temprano

### DESARROLLO SEMÁNTICO Y PRAGMÁTICO

De la secuencia presentada en el capítulo anterior sobre el desarrollo morfosintáctico y de la descripción de cada etapa y subetapa, se puede entrever lo difícil que resulta separar sintaxis de semántica.<sup>1</sup> Los progresos en un aspecto dependen y se entrelazan con los correspondientes en el otro. Muchos de los ejemplos dados, si bien pretendían ilustrar la adquisición de determinadas estructuras, no podían estar ajenos a cuestiones de significación. El caso es que el niño transmite “contenidos” o significados –por medio de gestos, vocalizaciones y la propia entonación– mucho antes de que se constituya el nivel léxico-gramatical de la lengua como tal: ello ya ocurre en el nivel prelingüístico.

---

<sup>1</sup> Dale (1980) señala que anteriormente se creía que había una gran diferencia entre la velocidad del desarrollo semántico (más lento) y sintáctico (muy rápido) en el niño.

Se estimaba que este último estaba prácticamente logrado a los 4 ó 5 años. Trabajos como los de Carol Chomsky y otros investigadores –y ello ha quedado consignado en este libro– demostraron que el desarrollo sintáctico en modo alguno está completo a esa edad. Sin embargo, apunta Dale, “es difícil resistir la conclusión de que el desarrollo semántico va a paso más lento que el sintáctico”.

La tabla que se muestra en la fig. 9.1 a, b y c, en la fila correspondiente al “nivel léxico-gramatical de Halliday”, muestra los tres momentos cronológicos, o las **tres fases** que describe este autor y que detallamos al describir su modelo de funciones del lenguaje en el capítulo 3. Se pueden sintetizar señalando qué ocurre entre **contenido** y **expresión** (o entre **significado** y **significante**) a medida que se va interpolando el nivel léxico-gramatical:

1. contenido	-[		]-	expresión
2. contenido	-[	“gramática”	]-	expresión
3. contenido	-[	<b>gramática</b>	]-	expresión

- En la **fase 1**, hay claramente expresión y contenido, es decir, gestos y sonidos que transmiten significados, pero sin palabras o estructuras lingüísticas. Es el nivel pre-lingüístico, que se va completando en la medida en que el niño comienza a decir sus primeras palabras.
- En la **fase 2**, o de transición, se va interpolando un nivel léxico-gramatical o sintaxis elemental, “gramática”, con un vocabulario que empieza a desarrollarse rápidamente y enunciados de dos, tres palabras.
- La **fase 3** se inicia cuando ya se ha estructurado la gramática básica del “lenguaje adulto” o sintaxis compleja. El niño se comunicará ahora verbal y no verbalmente, dominando los principios de la gramática y el diálogo.



El desarrollo semántico cobra especial importancia en psicolingüística, ya que ilustra la concepción que el niño va teniendo del mundo que lo rodea y de sí mismo a medida que crece, informando, al mismo tiempo, de la calidad de sus interacciones con los demás en la utilización de sistemas de signos compartidos o intersubjetivos que remiten a contenidos de la experiencia.

Los trabajos más antiguos en el área se centraron en la adquisición del significado de las palabras individuales y en el crecimiento del léxico o vocabulario. Se creía que de la simple combinación de las palabras, más la aplicación de las reglas de la sintaxis, se explicaba sin mayor problema el significado de las oraciones y de los textos. Sin embargo –y a ello contribuyó, según Baddeley (1999) el trabajo de los informáticos que desarrollaban programas que ‘comprendieran’ textos–, se vio que **cundo las personas comprenden una oración, un párrafo, un texto, deben tener un conocimiento del mundo que va bastante más allá de las palabras individuales**. La lingüística del texto-discurso, de la que haremos una breve reseña

en el capítulo que sigue, muy ligada a consideraciones de naturaleza pragmática, también ha representado un cambio importante en las nuevas perspectivas acerca de la semántica.

Hay autores, como Halliday, Coseriu y otros, que han establecido finas distinciones entre **tipos de significados** y/o **niveles de significación**. Por su parte, Van Dijk ha hecho ver las diferencias entre la *semántica lógica o formal* y la *semántica lingüística* de las lenguas naturales, distinguiendo, además, entre “semántica gramatical” y “semántica cognoscitiva”, más familiar esta última para los psicólogos. Todo esto forma parte del, por decir lo menos, complejo panorama que implica el tema.

A modo de ejemplo, en el análisis que hace Van Dijk (1993) de los *conectivos de la lengua natural* –elementos de diferentes categorías sintácticas que relacionan proposiciones o hechos, entre los que se cuentan las conjunciones coordinantes y subordinantes– afirma que: “Uno de los problemas de la semántica de los conectivos naturales es su posible ambigüedad: el mismo conectivo puede expresar diferentes clases de conexión, y una clase de conexión puede ser expresada por varios conectivos”.

Ello no ocurre por cierto con los conectivos lógicos. Algunas de las muchas conexiones que puede establecer, por ejemplo, el conectivo conjuntivo y:

- Juan fumó un cigarro y Pedro fumó una pipa. (= al mismo tiempo)
- Juan fue a la biblioteca y comprobó sus referencias. (= allí)
- Juan fumó un cigarro y María dejó la habitación. (= por tanto)
- Dame más tiempo y te mostraré cómo puede hacerse. (= si... entonces)

Coseriu, influyente lingüista, especialista en teoría y filosofía del lenguaje, distingue, dentro de lo que globalmente entendemos por “significado”, tres **niveles de semanticidad**, que arrojan luces para interpretar los estudios que se han llevado a cabo en el área. Los denomina: **designación**, **significado** y **sentido** (volveremos sobre el punto en el capítulo que sigue):

### [1] Designación

#### [2] Significado

#### [3] Sentido

Van, de arriba hacia abajo, desde un plano de mayor abstracción a uno de mayor concreción. El poseer la facultad de hablar [1], el que lo hagamos en una lengua histórica determinada [2], y que utilicemos esa lengua en cada situación concreta de nuestras vidas [3], se asocian a **diferentes niveles de significación**:

- La **designación**, el plano de mayor abstracción, tiene que ver con la posibilidad de hacer referencia a la realidad extralingüística por la posesión de la facultad de hablar que caracteriza a los seres humanos, por sobre la lengua

histórica particular que cada uno de ellos utilice. Todas las lenguas, al margen de sus diferencias, comparten la posibilidad de designar “cosas y estados de cosas”, como quedó de manifiesto al analizar la función representativa en el modelo de Bühler, la que, con diferentes denominaciones se incluye en todos los modelos de funciones de lenguaje.

- El **significado**, en cambio, corresponde al contenido transmitido por cada lengua como tal (por ejemplo, el español) y calza con “la semántica” de las gramáticas convencionales, centradas –a partir de Saussure– en la lengua y no en el habla. El *significado* implica el nivel anterior, la *designación*, ocurriendo que cada lengua (el español, el inglés, el ruso...) organiza la manera de designar o de hacer referencia a la realidad, de un modo característico y peculiar.
- El **sentido** (que supone los niveles de *significado* y *designación*, y los sobrepasa) corresponde a ese significado contextualizado de nuestro discurso de todos los días, en la interacción con los demás. Incluye aquellos aspectos del significado que ha abordado la pragmática, no considerados en la semántica gramatical convencional. Lo que decimos y lo que nos dicen tiene “*sentido*” –según el contexto– al concretar los dos niveles anteriores.

Los psicolingüistas evolutivos que se han ocupado del “desarrollo semántico” se mueven, por tanto, en diferentes planos, de los que no siempre han tenido conciencia en sus análisis. Desde el momento en que el niño “**hace el gran descubrimiento de su vida: se encuentra con que cada cosa tiene su nombre**”<sup>2</sup> hasta los logros más acabados del desarrollo psicolingüístico, se han entrelazado con los progresos morfosintácticos, cognitivos y socioemocionales, cuestiones de *designación*, de *significado* y de *sentido*. Por eso, este apartado lo hemos titulado “Desarrollo semántico y pragmático”.

Conviene advertir que resulta muy difícil establecer una secuencia común para todos los niños en su evolución semántica y pragmática, aunque, por su estrecha relación, el desarrollo cognitivo general puede proporcionar un marco de referencia importante. Sin embargo, la complejidad que caracteriza al sistema de la lengua, junto a sus infinitas posibilidades al servicio de la comunicación, de la expresión del pensamiento, del control de la realidad... ha llevado a los psicolingüistas (con variadas orientaciones) a centrarse en determinados **aspectos o problemas específicos** que dan cuenta del desarrollo semántico. Los estudiosos del lenguaje infantil suelen precisar la edad en que se observan por primera vez determinados logros en el área, o la edad en que un porcentaje de niños de la muestra los ha alcanzado.

<sup>2</sup> Revisar en el capítulo 4 la impactante vivencia de Helen Keller.

Se informará brevemente de algunos temas, teniendo presente que en el capítulo sobre **lenguaje y cognición**, por la perspectiva que se adopta en él, se abordarán otros. En el capítulo que sigue, dedicado a las **habilidades sociales en la comunicación**, se profundizará necesariamente en la dimensión pragmática de las interacciones lingüísticas.

Revisaremos a continuación tres aspectos:

- Desarrollo del vocabulario y formación de conceptos
- Adquisición de algunas nociones lingüístico-cognitivas
- Referencia, deixis y cohesión: desarrollo temprano

Los dos primeros han estado tradicionalmente relacionados con los estudios de desarrollo semántico. El tercero, con los del desarrollo pragmático. Para efectos de este manual, tendremos en consideración que en todos ellos pueden estar implicadas cuestiones de *designación*, de *significado* y *sentido*, por lo que se justifica abordarlos desde ambas perspectivas.



Lo anterior explica, al menos en parte, los hallazgos a veces poco concordantes en psicolingüística evolutiva (y en psicología, en general): las condiciones controladas de laboratorio reflejan tal vez mejor el desarrollo “semántico” puro, descontextualizado; las condiciones naturales de la vida diaria, el desarrollo “pragmático”, ya que el desempeño de los sujetos se ve afectado por el contexto.

## DESARROLLO DEL VOCABULARIO Y FORMACIÓN DE CONCEPTOS

Todos los tratados de psicolingüística y muchos de psicología cognitiva suelen ocuparse de estos temas. Constituye un asunto muy antiguo en psicología evolutiva, previo al nacimiento de la psicolingüística como tal. Para la lengua inglesa son conocidos los estudios de D. Mc Carthy de los años cincuenta acerca del crecimiento del vocabulario con la edad. En la década del veinte, M.E. Smith<sup>3</sup> ya había llevado a cabo una serie de trabajos, cuya tabla síntesis –de la cual entregamos algunos datos a continuación– se cita frecuentemente, y es de interés tenerla como referencia. Advierte Lenneberg, en relación a este, como a otros aspectos del desarrollo psicolingüístico:

<sup>3</sup> Smith, M.E. “An investigation of the development of the sentence and the extent of vocabulary in young children”. University of Iowa, Studies in child welfare, 3, n.5, 1926. Los datos se obtuvieron a partir de 10 muestras de niños de distintas edades. Para comentarios, ver Dale (1980) cap. 7: “El desarrollo semántico”; y Lenneberg (1975) cap. 4: “El lenguaje en el contexto del crecimiento y la maduración”.

...existen diferencias individuales en la fecha de aparición y de llegada a distintos hitos que deben explicarse. La tasa de desarrollo no es constante durante los años de formación, y puede haber retrasos pasajeros en la velocidad de maduración, con las aceleraciones subsiguientes. Esto apenas si sorprende a la vista de la compleja interrelación de factores intrínsecos y extrínsecos que afectan el desarrollo.

Parte de los datos de Smith sobre el aumento del vocabulario como resultado de la edad, se muestran en la tabla de la fig. 10.1. El lector puede observar los períodos de mayor incremento y analizarlos a la luz de las etapas del desarrollo morfosintáctico.

Años, meses	Nº de palabras	Años, meses	Nº de palabras
0; 10	1	3; 0	896
1; 0	3	3; 6	1.222
1; 3	19	4; 0	1.540
1; 6	22	4; 6	1.870
1; 9	118	5; 0	2.072
2; 0	272	5; 6	2.289
2; 6	446	6; 0	2.562

Figura 10.1

Parte de los datos de M.E. Smith relativos al crecimiento del vocabulario, en la década del veinte del siglo pasado.

Los psicolingüistas que se han ocupado del significado suelen distinguir –como ya lo hicimos ver– entre palabras **referenciales** (básicamente, las de “contenido”) y palabras **relacionales**. Estas últimas, como las conjunciones, cumplen importantes funciones gramaticales. Explican De Villiers y De Villiers (1982): “Un vocabulario extenso es una impresionante muestra de calidad de lenguaje humano, pero no es suficiente para expresar todas las ideas que deseamos comunicar” (...), “los idiomas poseen una gramática, un sistema de reglas que rigen el modo como se pueden combinar las palabras para constituir frases”.

La **construcción** –orden en que se arreglan las palabras–, el **régimen** –relación de dependencia entre ellas– y la **concordancia**, correspondencia entre los accidentes gramaticales de las palabras variables, son fenómenos de naturaleza sintáctica al servicio de la **designación**, el **significado** y **sentido** del discurso. Los términos relacionales contribuyen eficazmente a su cohesión, lo que se explicará en el próximo

capítulo. Es así como el crecimiento del vocabulario incluye tanto las categorías referenciales (clase *abierta*) como las relacionales (clase *cerrada*).

Los estudios de semántica infantil han mostrado los numerosos **contenidos** o **nociones semánticas** que el niño transmite ya en etapas tempranas, en las cuales algunas palabras “de contenido” asumen inicialmente funciones relacionales (clase “pivote”), ya que los términos específicos destinados a estas funciones aún no se adquieren. Rondal (1982) señala 12 **nociones semánticas** identificables en las expresiones infantiles. Entre ellas las que ilustra la fig. 10.2. R. Brown, por su parte, trae un listado similar de relaciones semánticas en el habla del niño en el período de enunciados de dos palabras.<sup>4</sup> El lector puede encontrar el detalle en Carroll, D. (2006).

<b>Atribución</b>	Se especifica un atributo de una entidad: <i>café ema!</i> = el café quema!
<b>Desaparición</b>	Desaparición o no existencia momentánea de algo: <i>no 'eche!</i> = no hay más leche!
<b>Reurrencia</b>	Reaparición de una entidad: <i>oto tate!</i> = quiero más chocolate!
<b>Instrumento</b>	Función de instrumento, cumplida por una entidad: <i>'impia apo!</i> = limpia con el trapo!
<b>Agente-acción-objeto</b>	Combina una doble relación (agente-acción; acción-objeto): <i>baba come ur!</i> = la guagua come yogur!

Figura 10.2

Algunas nociones semánticas identificables en las expresiones infantiles

En edades posteriores los estudios han delimitado los **campos semánticos** más frecuentes en el discurso infantil. Constituye otro procedimiento para estimar los alcances del vocabulario del niño (Miller, 1985). Los sustantivos que se relacionan con determinados campos semánticos se suelen agrupar en categorías tales como *animales, personas, jardín infantil, colegio, vehículos, plantas...* Los verbos, en categorías que indican *movimiento, existencia, deseo*, etc. Puntualiza Miller que “modificadores tales como los adjetivos y adverbios pueden ser particularmente esclarecedores para determinar la complejidad de ideas que el niño expresa”. Se trata, por cierto, de categorías morfosintácticas, pero decisivas en los planos de la **designación** del **significado** y el **sentido**.

<sup>4</sup> Brown, R. A first language. The early stages. Harvard University Press, 1973..

Es de sobra conocido que hay una variación a lo largo del desarrollo en los campos semánticos que aborda el niño en sus conversaciones espontáneas y ello depende en parte de la escolaridad, las experiencias que le toca vivir, y la influencia de los medios de comunicación.

Muy ligadas al desarrollo cognitivo están nociones tales como las de longitud y duración (*largo, corto*), secuencias temporales (*primero, último*), distancia (*lejos, cerca*), modo (*duro, fuerte*), etc., dando pie a campos semánticos más exigentes. En el apartado que sigue nos ocuparemos de algunas de ellas.

Aparte del MLU (LME o PLE) los psicolingüistas han desarrollado otras estimaciones del progreso psicolingüístico infantil. Entre ellos, el **TTR, índice de riqueza lexical** muy relacionado con el crecimiento del vocabulario. El **TTR** (*type-token ratio*) es una relación entre el número de palabras diferentes y el total de palabras usadas por el niño en sus intervenciones. Miller (1985) atribuye este procedimiento a Templin,<sup>5</sup> quien lo calculó para niños de entre 3 y 8 años, a partir de la transcripción de muestras de 50 enunciados por niño:

$$\text{TTR} = \frac{\text{Nº de palabras diferentes}}{\text{Nº total de palabras}}$$

Parte de los datos de Mildred Templin (citada en Miller) se muestran en la tabla de la fig. 10.3.

EDAD (años)	Nº palabras diferentes (promedio)	Nº total de palabras (promedio)	TTR
3,0	92,5	204,9	0,45
4,0	120,4	268,8	0,45
5,0	132,0	286,2	0,46
6,0	147,0	328,0	0,45
7,0	157,7	363,1	0,43
8,0	166,5	378,8	0,44

Figura 10.3

El índice de riqueza lexical normal TTR en relación a la edad.

<sup>5</sup> Templin, M. "Certain language skills in children: their development and interrelationships". *Child Welfare Monog.* Nº 226, 1957. University of Minnesota Press. Minneapolis.

En pág. 42 de Miller se indican los procedimientos para analizar adecuadamente la información al computar el TTR.

Conviene advertir que las desviaciones estándar son altas en lo que concierne tanto al Nº de palabras diferentes como al total de palabras utilizadas por los niños de la muestra en los **50 enunciados** (lo que debe reflejarse en el MLU). A modo de ejemplo, para la edad de 5 años, el total de palabras osciló entre 211 y 362, con un promedio de 286,2. Lo importante es el índice de 0.45 aproximadamente, que representa el desempeño normal. Un niño con "vocabulario pobre" o repetitivo podría obtener un TTR 0.30 o menos. Por otra parte, dos niños con el mismo MLU pueden diferir en cuanto a riqueza lexical, de ahí la importancia de este índice.

Para comprender mejor el TTR, imaginemos que si un niño (teóricamente) utilizara sólo palabras diferentes en todos sus enunciados, obtendría un índice = 1.0. En el otro extremo, un niño que utilizara solamente, en forma repetitiva, una o dos palabras en sus 50 enunciados (ejemplo: *porque sí...*), obtendría un índice cercano a 0.0<sup>6</sup>

El otro gran aspecto que se relaciona con el crecimiento del vocabulario tiene que ver con su "cara interna", es decir, con la **formación de conceptos**. El "lexicon" o vocabulario interno cumple una importante función al servicio de la actividad intelectual. Muchos de nuestros conceptos tienen un significante o "etiqueta" lingüística.

Los **conceptos** son representaciones intelectuales de las cosas, de carácter universal, a diferencia de las **imágenes** (representaciones concretas y particulares), ya que incluyen a todos los miembros de su categoría. La formación de conceptos es, según Lersch (1966), "un aislar y un abstraer rasgos esenciales generales a partir de lo dado objetivamente en la percepción y de lo actualizado en la imagen".

En psicología educativa son ampliamente conocidos los aportes de Bruner sobre la **importancia de la categorización** en el desarrollo cognitivo. Junto a los modos que utilizan los seres humanos para representar la realidad –que se correlacionan con tres modelos de aprendizaje y de instrucción (*enactivo, icónico y simbólico*)– desde hace muchos años contribuyó este autor con una visión cognitivista para explicar el aprendizaje de los conceptos (Bruner, Goodnow y Austin, 1956), frente a la postura asumida sobre la materia por el conductismo clásico y el conductismo mediacional.

El poder clasificar los datos percibidos y acontecimientos en categorías conceptuales representa una serie de ventajas. Sin los conceptos el mundo nos resultaría caótico. Según Bruner y equipo, los **conceptos** sirven para:

<sup>6</sup> Dentro de los numerosos registros de conversaciones infantiles que tiene el autor de este manual, Eduardo, de 3 años 5 meses, con un MLU 5,26 en 64 enunciados (notable para su edad), obtuvo un TTR 0,46, normal de acuerdo a la tabla de Templin. En 332 palabras utilizó 153 palabras diferentes y dentro de ellas 31 verbos diferentes, estando presentes todas las categorías lexicales, lo que evidencia un rico vocabulario. (Examinadora: Marcela Valdivia, alumna de Educación parvularia). Los resultados de los niños chilenos examinados, con desarrollo normal del lenguaje, confirman los datos de Templin.

- Simplificar o reducir la complejidad del entorno.
- Identificar los objetos que hay en el mundo: clasificar permite ver semejanzas y diferencias.
- Eliminar o reducir la necesidad de un aprendizaje constante frente a lo ya conceptualizado.
- Poner en práctica una conducta determinada en muchas situaciones diferentes.
- Ordenar y relacionar objetos y acontecimientos.

Pozo (1997), psicólogo español, afirma que los conceptos parecen cumplir dos funciones esenciales para la supervivencia, muy ligadas entre sí: **organización** y **predicción**. En conjunto nos permiten generar “escenarios”, “modelos mentales” o “teorías” explícitas o implícitas de las situaciones a que nos enfrentamos.

Evolutivamente, con la madurez cognitiva y las experiencias, hay cambios sustantivos en la calidad de los conceptos y de los campos semánticos, desde las etapas tempranas del desarrollo hasta la adolescencia y la adultez. En el niño pequeño predominan conceptos concretos. El pensamiento que caracteriza al adolescente, en cambio, se hace posible gracias a la utilización de una gran cantidad de conceptos abstractos. En psicología, los conceptos se han examinado básicamente de dos maneras: verificando de alguna forma el conocimiento de sus **atributos**, **rasgos** o **propiedades críticas** o en términos de sus **efectos comportamentales**. Los lingüistas –y muchos psicólogos– se han inclinado por la primera de ellas en sus trabajos de semántica. Bruner y colaboradores (1956) utilizan la segunda cuando afirman: “Categorizar es expresar cosas discriminablemente diferentes como equivalentes; agrupar los objetos, acontecimientos y personas de nuestro alrededor en clases, y responder de ellos en términos de su pertenencia a una clase más que a su carácter único”.

Para las teorías **asociacionistas** E-R, explica Cohen (1983), el **aprendizaje de conceptos** es una forma de *aprendizaje discriminativo* en el que los atributos más relevantes de los ejemplos positivos del concepto se asocian progresivamente con una respuesta positiva, y los atributos de los ejemplos negativos se asocian con una respuesta negativa. La teoría **mediacionista**, por su parte, forma más compleja del asociacionismo o conductismo clásico, según la autora, postula una *respuesta mediadora interna común* que une varios ejemplos del concepto con una respuesta común. Los mediadores internos pueden ser no verbales (respuestas *fraccionales*) o verbales, materia a la que nos referimos anteriormente.

Los modelos **cognitivistas** asumen que los sujetos “formulan hipótesis” sobre el concepto en formación. Bruner y equipo describen con detalle las estrategias de enfoque y escudriñamiento que adoptaban los sujetos en sus tareas de selección en el laboratorio. En la tarea más conocida, los autores utilizaron naipes con

diseños hechos a base de todas las combinaciones posibles de cuatro atributos: **figura** (cruz, círculo, cuadrado); **color** (blanco, negro, rayado); **número** de figuras (una, dos, tres); **márgenes** (uno, dos, tres). Algunos ejemplos se muestran en la fig. 10.4.

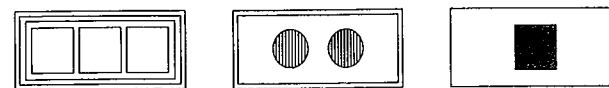


Figura 10.4

Ejemplos de las cartas o naipes utilizados por Bruner y colaboradores. Ver el texto

Con el set completo se pueden formar **conceptos** de diferente complejidad (simples, conjuntivos, disyuntivos, relacionales), de tal modo que algunos estímulos son ejemplos positivos y otros negativos del concepto en cuestión: <todas las cartas con dos figuras>... <todas las cartas que tengan una cruz o una figura negra>... <el conjunto de cartas con dos figuras negras y tres bordes>... <todas las cartas que tengan el mismo número de figuras y de márgenes>... <todas las cartas que, si tienen un cuadrado, tienen tres bordes>...etc.

Según la teoría, los sujetos elaboran hipótesis en relación a los atributos relevantes del concepto y las van comprobando en sucesivos ejemplos. Sin embargo, observa Cohen: “La conducta de comprobación de hipótesis, tal como se describe en estos modelos, puede ser un fenómeno inducido experimentalmente, que no es representativo del aprendizaje cotidiano de conceptos”.

Varios autores han hecho ver las limitaciones de estos estudios sobre la formación de **conceptos artificiales**. Entre ellos, Pozo (1997), quien advierte que la idea de que los **conceptos naturales** no tienen una estructura determinística asimilable a una lógica de clases no es nueva en psicología. Cohen (1983), en el capítulo de su Psicología cognitiva dedicado a los conceptos, da una serie de argumentos que demuestran la “amplia diferencia existente entre los conceptos naturales cotidianos y los triángulos rojos y cuadrados azules de los experimentos de laboratorio”. Esto lleva a que las explicaciones tradicionales a base de rasgos distintivos o atributos no siempre hayan resultado satisfactorias para explicar la adquisición de conceptos. Pozo, por su parte, examina detalladamente esta cuestión, contraponiendo la concepción **clásica** –según la cual un concepto está constituido por una serie de atributos necesarios y suficientes, de tal manera que todos los ejemplos del concepto tienen unos atributos comunes y ningún no-ejemplo del concepto posee esos atributos, (lo que implica que los conceptos están perfectamente delimitados)– a la concepción **probabilística**, según la cual tienen más bien una estructura difusa, no existiendo atributos necesarios y suficientes que los definan, lo que implica que en

las situaciones naturales, diferentes a las que se crean en laboratorio, los conceptos suelen definirse de modo probabilístico, con límites borrosos.<sup>7</sup>

Como ya se explicó en páginas anteriores, las personas (incluidos los adultos) pueden aprender conceptos intuitiva e inconscientemente, y ser capaces de identificar los ejemplos sin poder verbalizar explícitamente reglas de categorización o de especificar atributos o rasgos definitorios. En psicolingüística, las teorías más conocidas acerca de la adquisición de conceptos oscilan entre las hipótesis de **rasgos** y las de **prototipos**. Estas últimas, destinadas a enfrentar las limitaciones de las teorías de rasgos –asociadas por lo general a experiencias de laboratorio con conceptos artificiales–, se proponen como una mejor alternativa para explicar la adquisición de conceptos naturales. Las primeras se conocen también como “clásicas” y las segundas como “probabilísticas”.

Clark E. (1973),<sup>8</sup> quien realizó en los años setenta numerosos estudios sobre el desarrollo semántico, representa la postura clásica con su **hipótesis de los rasgos semánticos**: los niños aprenden el significado exacto de las palabras añadiendo, uno tras otro, rasgos semánticos específicos. Cuando un niño pequeño aprende una palabra por primera vez, esta contiene solo algunos rasgos y, por tanto, la aplica más ampliamente que el adulto. Es decir, *sobregeneraliza*. El niño puede llamar *papá* a cualquier adulto hombre, o *guau-guau* a todo animalito con cuatro patas. Los rasgos perceptuales más evidentes se detectan primero: forma, tamaño, textura... y más adelante los que se relacionan con el movimiento. Los rasgos más abstractos, más tarde.

Diferentes autores, entre ellos Cohen (1983), han explicado las *sobregeneralizaciones* en términos de la adquisición componencial del significado: “La etapa de sobregeneralización refleja conceptos globales no diferenciados, pero a medida que se acumulan más componentes del significado, se vuelven más específicos y refinados, y se limita gradualmente la sobregeneralización”.

Dale (1980) en el capítulo de su obra dedicado a desarrollo semántico, analiza con detalle estas teorías, destacando sus fortalezas e insuficiencias. Se recomienda revisarlo.

Las hipótesis de **prototipos** (Rosch 1975, 1977) postula que los niños aprenden los conceptos construyendo un *prototipo*. Este no representa las características definitorias de un concepto: más bien resalta sus características más típicas, asociadas

<sup>7</sup> Este investigador dedica el libro *Teorías cognitivas del aprendizaje a su madre*, quien, “ajena a tantas disquisiciones psicológicas, siempre ha creído que un hijo es una categoría bien definida”.

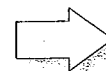
<sup>8</sup> Clark, E. “On the acquisition of the meaning of ‘before’ and ‘after’”. *J. of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 10, 266-275, 1971.

Clark, E. “On the child’s acquisition of antonyms in two semantic fields”. *J. of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 11, 750-758, 1972.

a un buen ejemplo de él. Habiendo el niño aprendido a identificar un ejemplo del concepto, generaliza a partir de él, basándose en la similitud total. Según la autora, los **conceptos naturales** se presentan más como *prototipos* que como listas de rasgos o características. Los buenos ejemplos de categorías se aprenden temprano.

Cohen (1983) realiza un interesante análisis sobre este enfoque y hace ver que Rosch se inspiró, en parte, en la terminología de Wittgenstein, quien proponía que lo que une a los ejemplares dentro de un mismo concepto es un cierto “parecido familiar”. Hay ciertos tipos de pájaros, perros, muebles, etc., que se aproximan mejor al **prototipo** que tenemos de ellos; otros, en cambio, con menos “parecido familiar”, se alejan de él. La *manzana* es un buen ejemplo de *fruto*, no así la *aceituna*. (Más adelante volveremos sobre el punto, en el apartado dedicado a “la representación del conocimiento”). Este tema ha cobrado gran importancia dentro de las inquietudes actuales de la lingüística cognitiva.

Algunos defensores de este punto de vista ven el prototipo con que se representa al concepto como una **abstracción de los rasgos más probables** de los miembros de la categoría, una especie de valor promedio o medida de tendencia central; otros, en cambio, como el **ejemplar** de la categoría que mejor recoge los rasgos comunes de la misma. Más detalles al respecto se pueden encontrar en Pozo (1997), en Garnham (1985) y tratados de psicología cognitiva.



Tanto las hipótesis clásicas de rasgos como las probabilísticas de prototipos o ejemplares tienen sus méritos y presentan insuficiencias. Las primeras resultan más satisfactorias, por ejemplo, para explicar la adquisición de conceptos científicos, los que, por definición, tienen una estructura lógica y constituyen categorías bien delimitadas y no difusas. Las segundas, en cambio, dan cuenta de manera más convincente de la adquisición de conceptos naturales.

En el desarrollo semántico en los niños, en lo que concierne a la formación de conceptos, se puede apreciar que los investigadores utilizan tanto las hipótesis de rasgos como las de prototipos para explicar sus hallazgos. Sin embargo, los estudios más acabados sobre la materia no pueden ser ajenos a los desarrollos actuales de la **semántica cognoscitiva** (a los que nos referiremos en el capítulo “Lenguaje y cognición”), por ejemplo, en lo que dice relación con los **modelos de memoria semántica**: modelos espaciales, de diccionario, de redes, de conjuntos, etc. Una presentación introductoria de estas materias se puede encontrar en Bermeosolo (2007); en profundidad, en Garnham (1985) y en Cohen (1983).

## ADQUISICIÓN DE ALGUNAS NOCIONES LINGÜÍSTICO-COGNITIVAS

Hay una serie de nociones o conceptos cuya adquisición plantea especiales desafíos al niño en su desarrollo semántico. La utilización correcta de la etiqueta lingüística pertinente depende de cierto grado de madurez cognitiva, si bien los niños usan muchas veces tales etiquetas, así como expresiones, sin plena comprensión.

Por ejemplo, pares de antónimos como *alto/bajo* y *largo/corto*, etc. Aplicando la teoría de los rasgos, explica Dale (1980) que *largo* y *corto* se refieren a la dimensión de extensión de algo y que lo único que los distingue es un rasgo del tipo **más/menos**. De acuerdo a la hipótesis de los rasgos semánticos, primero se adquieren los rasgos compartidos, lo que explica la existencia de una etapa durante la cual los *antónimos* se tratan como si fueran *sinónimos*.

Observa, sin embargo, que en la vida diaria términos tales como *largo*, *grande*, *grueso*... se usan para referirse a la dimensión sin implicar cantidad, mientras que los antónimos correspondientes, *corto*, *pequeño* y *delgado*, sí implican un concepto cuantitativo. Es decir, el concepto "positivo" puede referirse simplemente a la dimensión del objeto en cuestión (*¿qué largo tiene?, ¿cuán grande es?*) o puede utilizarse para especificar una mayor extensión de dicha dimensión. En cambio, el concepto "negativo" solo se utiliza para indicar una extensión menor (*¿cuán pequeño es?, ¿cuán corto es?*). Esto explica porqué **los términos positivos se aprenden antes que los negativos**, pese a la etapa de confusión inicial, ya que van asociados a la noción de la dimensión misma, antes de que puedan captarse con claridad sus rasgos asociados a aumento o disminución. Lo anterior es un botón de muestra de la diferencia entre el valor semántico de algo y su valor pragmático.

Advierte Dale que los rasgos semánticos no se limitan a atributos perceptuales estáticos. Los movimientos de los seres vivos, los desplazamientos de los objetos y las acciones del propio niño en referencia a ellos, son decisivos en la adquisición de los conceptos involucrados. Ciertos autores han destacado el papel fundamental que desempeña la **función** en las primeras ocasiones en que se utiliza una palabra.

Términos relacionales, como las conjunciones, ya que en las lenguas naturales expresan diferentes tipos de conexión (a diferencia de los conectivos lógicos), exigen un aprendizaje discriminativo muy fino para evitar la ambigüedad. Tómese como ejemplo la palabra de uso tan frecuente "**como**". Por el contexto, en primer lugar, se puede saber si se trata del adverbio *como* (equivalente a "igual que", "de igual manera que", "según"... ) o de su homónimo y homófono *como* del verbo *comer*. En su rol de conjunción expresa variadas nociones. Entre ellas:

- Causal: *Como estarás muerto de hambre, vamos a comer.*
- Condicional: *Como no hagas la tarea, olvídate de ir a jugar.*
- Copulativa: *Me encanta el estudio de la grafología, como también el de la literatura.*

Las revistas especializadas en psicolingüística y en psicología cognitiva están constantemente publicando trabajos acerca de la adquisición por parte de los niños de conceptos relacionales y de nociones de alta complejidad lingüístico-cognitiva. El mismo Dale (1980) entrega hallazgos –aún válidos– especificando en algunos casos las etapas por las que suelen pasar los niños en la adquisición, por ejemplo, de:

- Las nociones de *más* y *menos*.
- Términos dimensionales, tales como *grande*, *pequeño*, *largo*, *corto*, *grueso*, *delgado*, *ancho*, *estrecho*.
- Nociones temporales, tales como *antes* y *después*.
- Verbos de posesión y transferencia, tales como *dar*, *recibir* o *tomar*, *comprar*, *vender*, *cambiar*, *gastar*.
- Los colores: colores centrales, denominación de los colores.

Los más conocidos tratados de psicolingüística, de los cuales se mencionan varios en la bibliografía, suelen traer también alguna sección dedicada al tema. Entre ellos, Slobin (1979) presenta un interesante estudio de los *términos de parentesco* (*papá*, *mamá*, *hijo*, *sobrino*, *prima*, *abuela*, *nieto*...) en la perspectiva del análisis componencial semántico.

Carroll (2006) dedica un apartado a la adquisición de *términos espaciales*, comparando lo que ocurre en diferentes lenguas. Cita a autores que investigaron dicha adquisición, concluyendo que existen grandes similitudes entre las lenguas. Sin embargo, también se observan en cuestiones puntuales notables diferencias.

El orden de adquisición de los términos espaciales es relativamente coherente. Algunos términos (como *detrás* o *enfrente*) tienden a infrautilizarse y otros (como *abrir*) sufren el efecto contrario, patrón que se repite en todas las lenguas. Además, algunas palabras espaciales se generalizan con bastante rapidez. Todos estos resultados revelan que los niños pueden tener un conocimiento completo del espacio antes de aprender los términos espaciales específicos que codifica su lengua nativa.

...Compararon la adquisición temprana de los términos espaciales en coreano y en inglés. Aunque ambos grupos de niños comenzaron utilizando términos espaciales en torno a los 14-16 meses de edad, lo hacían de forma diferente: los niños anglófonos distinguían entre colocar cosas en recipientes y depositarlas sobre superficies, pero no prestaban atención al hecho de si el objeto encajaba en su recipiente a la perfección o con holgura, distinción que sí hacían los niños coreanos.



## REFERENCIA, DEIXIS Y COHESIÓN: DESARROLLO TEMPRANO

Garvey (1987) ha hecho significativos aportes en la comprensión de cómo se adquieren estas nociones durante los primeros cinco años de vida. Se trata de elementos relevantes para un análisis semántico y pragmático que va más allá de la adquisición del vocabulario y los conceptos individuales, para centrarse en el discurso.<sup>9</sup>

Al analizar la **referencia**, explica que

La capacidad para llamar la atención sobre una entidad, bien para provecho propio, bien para beneficio ajeno, constituye el primer paso y aparece precozmente en el segundo año de vida. En dicha edad, la mayoría de los niños señalan objetos, miran a un adulto, señalan otra vez y miran atrás como para comprobar que el adulto está atendiendo a su indicación. Muchos niños emiten una vocalización indicadora, que acompaña a la mirada y al hecho de señalar y que a veces llega a reemplazar a los gestos.

Explica que **estas vocalizaciones son distintas** de las que el niño utiliza para pedir cosas y se asocian más a los actos de entregar o mostrar objetos que a los de querer tomarlos. Van siendo sustituidas posteriormente por las palabras típicamente indicadoras: *mira, aquí, esto...*

Las rutinas madre-hijo en torno a los "juegos de denominar", en que se dirige la atención del niño ya sea a un libro ilustrado, a láminas o juguetes, etc., suelen comenzar con un *mira* y un *¿qué es esto?*, cuando el niño ya ha observado lo señalado. La madre (o quien esté a cargo del niño) expresará la denominación correcta (*Es un perro... Sí, es un perro!... ¡Muy bien!*) según la reacción del pequeño, quien puede dar la respuesta correcta o reaccionar simplemente con una sonrisa, gestos o una vocalización ininteligible, de acuerdo a su nivel de desarrollo. Más adelante, cuando ya ha aprendido la rutina, cambiarán los roles y el niño comenzará a **dirigir el juego**.

¿Cómo aprende el niño, se pregunta Garvey, que el referente aludido es el perro y no la cola del perro o su modo de moverse? Ha observado (y cita también a otros investigadores) que en casi todos los casos (90% de las veces), la **primera denominación** de cualquier dibujo u objeto, por parte del adulto, es el nombre de todo el objeto o **toda** la persona y no una parte o una característica. Igualmente, "la elección de la denominación se sitúa al **nivel de abstracción que es probablemente el más útil para el niño**": *Es un perro* (y no: *Es un boxer* o *Es un animal*).

A los 4 años los niños presentan claramente la capacidad para **señalar como nueva**, en términos lingüísticos, una información al destinatario del mensaje.<sup>10</sup> Sin embargo, observa Garvey, incluso niños de 3 años distinguen correctamente expresiones identificadoras y definidas.

Un factor de mayor complejidad para el niño es aprender a utilizar expresiones de referencia **que identifiquen sin ambigüedad un determinado referente**, entre otros con los que comparte varias características: cualquier descripción que no señale el atributo que lo diferencia de los demás elementos resultará inadecuado. Los estudios de comunicación referencial sobre estas y otras cuestiones parecidas, demuestran que el rendimiento de los niños, como hablantes u oyentes, **se va perfeccionando a lo largo de la escuela elemental**. Los niños de jardín infantil no obtienen por lo general muy buenos resultados en tareas experimentales de esta naturaleza, que requieren una utilización exigente del lenguaje, con **descripciones claramente identificatorias**. Observa Garvey que: "En la mayoría de los intercambios cotidianos, las ambigüedades, o bien quedan sin detectar, o son resueltas con la ayuda de adultos o mediante el empleo de claves contextuales..."

Así como ocurre con la **referencia**, Garvey hace interesantes observaciones acerca del desarrollo temprano de la **deixis**, señalando que la posibilidad de "referirse a" **sin tener que utilizar un ítem específicamente correspondiente al léxico** resulta ventajoso para el joven aprendiz del lenguaje "y resulta asimismo útil para los cuidadores del niño en sus intercambios cotidianos con este". Advierte, eso sí, que "el uso de términos deícticos por parte de los niños pequeños puede dar la impresión, por diversos motivos, de que los comprenden mejor de lo que en realidad lo hacen".

En su análisis del tema, basándose en estudios propios y de otros investigadores, la autora señala los problemas conceptuales que plantean –junto a su orden de adquisición– los deícticos relativos a **roles de persona** (yo, tú...), **posesión** (tuyo, mío; mi, su...), **localización** (aquí, allá; cerca, lejos; delante, detrás...), **entidad** (esto, aquello...), **tiempo** (hoy, mañana; antes, después...) y **verbos de movimiento** con valor deíctico de dirección del movimiento dentro de la situación (*venir, ir; traer, llevar...*). Constituyen elementos de gran complejidad, tanto desde el punto de vista semántico como pragmático. Más adelante tocaremos el punto.

En lo que concierne, finalmente, a la **cohesión e instrumentos cohesivos** del discurso, observa que el niño, muy temprano en su desarrollo utiliza la **entonación** como instrumento cohesivo (recuérdese a Halliday) antes de adquirir cualquiera de

<sup>9</sup> Por cierto, estos temas ocupan buena parte de las inquietudes y hallazgos que reportan las revistas especializadas, así como los trabajos de tesis en el área del lenguaje y la psicolingüística.

<sup>10</sup> Hazel, E. & Stevenson, R. "Preschool children's use of articles in definite and indefinite referring expressions". *J. of Child Language*, 8, 313-328, 1980.

El *Journal of Child Language* constituye una herramienta indispensable para estar al día en el desarrollo psicolingüístico infantil.

las **proformas** (referencia anafórica y sustitución) y el sistema de la **elipsis gramatical**. En el capítulo que sigue nos ocuparemos de estos conceptos. Garvey sintetiza de esta manera los hallazgos sobre la materia, descritos en un capítulo que titula "Seguimiento y guía":

Los diversos términos cohesivos ayudan a organizar un texto o un discurso coherente. Los niños comienzan primero a vincular lo que dicen a su contexto inmediato, a objetos y acciones, pero muy pronto comienzan a vincular también lo que dicen a lo que han dicho inmediatamente antes ellos mismos u otros. El requisito previo para ello es, desde luego, la capacidad para fijar la atención sobre un objeto o un acontecimiento destacado por uno mismo o por el interlocutor.

Los medios lingüísticos para indicar continuidad de la referencia, las proformas y la elipsis exigen varios años para llegarse a dominar, y las partículas cohesivas que indican cómo los mensajes precisamente se relacionan entre sí y con el contexto o con la actitud del emisor, **reflejan conceptos bastante complejos**. No obstante, **al menos algunos de los componentes de cada clase de dispositivos aparecen durante la última parte del tercer año de vida y su frecuencia y diversidad aumentan rápidamente durante el período preescolar**. El uso de dichos dispositivos no espera la adquisición de la sintaxis madura. Parece irse realizando con el uso del lenguaje hablado y el desarrollo de otros componentes lingüísticos del mismo.