

EL LENGUAJE INFANTIL

Algunos lugares comunes revisitados

MILAGROS FERNÁNDEZ PÉREZ
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN. Los intercambios verbales en periodos de desarrollo tienen un atractivo especial desde el punto de vista lingüístico. Tanto por sus singularidades como por su fuerza comunicativa, la lengua de los niños seduce en su dinamismo y en su fulgurante evolución. Pero la relevancia lingüística del habla infantil exige revisar algunos tópicos del proceso de adquisición con objeto de acoplar ciertos principios al enfoque sobre las interacciones reales y espontáneas. En esta contribución se consideran tres asunciones conceptuales que deben ser redefinidas, a saber (1) la adquisición del lenguaje innata y automática, (2) el conocimiento de la lengua potencial y abstracto, y (3) la interpretación de la adquisición como adquisición de la gramática. Y se someten a juicio y valoración dos cuestiones de método, (a) ¿el lenguaje en proceso de desarrollo ha de ser abordado como producto instantáneo y universal?, y (b) ¿la teoría de la adquisición debe ser un modelo hipotético de mecanismos?

PALABRAS CLAVE. Desarrollo de la lengua, adquisición del lenguaje, habla infantil, emergencia de la lengua, innatismo, corpora de habla infantil, teorías de la lengua basadas en los usos.

ABSTRACT. Verbal exchanges in development periods are particular interesting from a linguistic perspective. Children's language attracts us for its dynamism and rapid evolution as regards its peculiarities and communicative force. However, the linguistic relevance of child language needs a revision of some topics of the acquisition process with the aim of adapting several principles to the study of real and spontaneous interactions. In this paper three hypotheses are considered with the aim of their redefining, e.g. (1) the acquisition of innate and automatic language, (2) the knowledge of the potential and abstract language, and (3) the interpretation of the acquisition process as the acquisition of grammar. Furthermore, two methodological issues are also assessed and questioned, (a) should the language in the process of development be regarded as instantaneous and universal product?, and (b) should the acquisition theory be taken as a hypothetical model of mechanisms?

KEY WORDS. Language Development, Language Acquisition, Child Language, Emergence of Language, Innateness, Corpora and Child Language, Usage-based Theories of Language.

1. LINGÜÍSTICA Y LENGUAJE INFANTIL

La lengua escrita ha sido objeto de atención prioritaria en la Gramática formal y ortodoxa cultivada con profusión a lo largo de la Historia de la Lingüística. Como si los moldes definidos por las formas de composición textual fuesen el *modelo* al que debieran tender todas las manifestaciones de la lengua para ser relevantes. No son extraños los calificativos de *desviados*, *periféricos*, *asistemáticos*, aplicados a usos lingüísticos que,

INTERLINGÜÍSTICA. ISSN 1134-8941. 16, 2006, pp. [1]-[21].

aunque habituales, no se ajustan al canon. Hay que decir que los prismas teóricos sobre estructuras, reglas y unidades de la *lengua* han resultado útiles como procedimientos analíticos y como elementos de diseño de una gramática bien determinada. Pero que apenas han podido proyectarse en el habla real, su rentabilidad ha sido escasa o incluso nula en el tratamiento de los usos concretos de la lengua. Como es obvio, la limitación no es atribuible a las manifestaciones orales y discursivas sino a los enfoques y a los métodos descriptivos acomodados al control de la lengua escrita.

Las últimas décadas han resultado revulsivas en muchos frentes del estudio del lenguaje. Los condicionantes sociales y la presencia de nuevas tecnologías son dos desencadenantes clave de la *Lingüística de los usos*, interesada en observar el habla real y sus componentes para lograr efectividad comunicativa (KEMMER Y BARLOW 1999). Atrás quedan los juicios minusvalorativos sobre emisiones no acomodadas a un patrón prefijado, y ya son historia la inaccesibilidad del habla o los inconvenientes para su estudio. Para un lingüista, todo intercambio verbal con depósito comunicativo tiene relevancia. Por su parte, las nuevas tecnologías facilitan la labor: las situaciones se graban con imagen y sonido y pueden observarse cuantas veces sea preciso, los datos se acumulan y clasifican en soportes electrónicos, las técnicas y los métodos para tratarlos y describirlos han de derivar de sus características.

En este nuevo panorama dibujado de una Lingüística de las realidades comunicativas, el lenguaje infantil se vuelve sugerente por ser fuente de datos de *cómo hablan* los niños. La importancia psicolingüística de una teoría de la adquisición del lenguaje ha sido sustituida por la relevancia lingüística del habla infantil en los distintos entornos idiomáticos¹ (Fernández Pérez 2003b: §2). Hay al menos cuatro razones que explican el atractivo de observar intercambios verbales en periodos de desarrollo. En primer lugar, por las singularidades que manifiestan: el habla infantil es peculiar en sus emisiones (*caio nené/ tae Melel*), son esos rasgos especiales los que la hacen genuina y la definen como tal². En segundo lugar, porque tales características llamativas observadas en el habla sostienen la relevancia comunicativa del lenguaje de los niños: se trata de «errores» reiterados, de propiedades regulares que perfilan ‘códigos’. En tercer lugar, porque es el habla infantil la que sostiene interacciones comunicativas eficaces: los niños niegan, piden, mienten, e incluso exigen, y conviene atender a cómo lo consiguen. Finalmente, y en consonancia con estos tres motivos de interés, la lengua de los niños seduce por su dinamismo, por la variabilidad de los usos, por su evolución en breves lapsos de tiempo. El lenguaje infantil es un excelente campo de formación y entrenamiento en Lingüística. Ya no sólo por las razones de curiosidad adictiva señaladas, sino sobre todo porque es en muestras del lenguaje de los

¹ En el volumen editado por M. BOWERMAN Y S. LEVINSON (2001) la perspectiva interlingüística adoptada permite valorar relevancias conceptuales y secuenciaciones adquisitivas distintas según el tipo de lengua. El capítulo escrito por D. Slobin sobre las categorías morfológicas o los compuestos por S. Levinson, P. Brown y L. de León sobre la conceptualización espacial en niños que adquieren el maya subrayan la incidencia del entorno idiomático en la organización conceptual, y sus implicaciones en el proceso de desarrollo verbal. Hasta el extremo de que Slobin admite abiertamente que cada tipo de lengua tiene su modo propio de *pensar para hablar, thinking for speaking* (SLOBIN 1996). Con palabras de M. BOWERMAN & S. LEVINSON (2001: 9), «Children growing up in different cultures experience worlds that differ not only in language, but in just about every facet of physical, social, and emotional experience».

² Algunos autores hablan de «pre-gramática» para aludir a situaciones comunicativas dominadas por el léxico, con reglas de combinatoria rudimentarias, y vinculadas a la oralidad y a la interacción (GIVÓN, 2002). Aunque no se disponga de «una gramática» en sentido estricto, sí que se reiteran estrategias con significado para lograr los efectos de información pretendidos (HICKMANN, 2003).

niños en donde se detectan situaciones anómalas del proceso de adquisición de la lengua. Hay una motivación práctica que resulta capital para atribuir relevancia extrema al habla utilizada en periodos de desarrollo: son los usos verbales de los niños los que dan pautas para discriminar lo canónico, habitual y propio de lo anómalo, disfuncional o deficitario. El referente es el habla de iguales, no la lengua adulta y menos en su forma escrita (FERNÁNDEZ PÉREZ: en prensa d).

La importancia *lingüística* del habla de los niños exige recomponer la dinámica de la adquisición en algunos de sus tópicos, muchas veces visionados sólo desde prismas psicolingüísticos. Hay lugares comunes sobre el lenguaje infantil que deben revisarse, la atención a los usos verbales de los niños así lo requiere. Y este es el cometido de mi contribución: hacer ver el papel protagonista de la Lingüística en el estudio renovado de los procesos particulares de desarrollo comunicativo en niños. Trataré de redefinir desde enfoques más actuales conceptos muchas veces manidos y buscaré el acomodo de nuevos métodos a los elementos de observación expuestos.

2. TÓPICOS DETERMINANTES SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA. URGENCIA DE SU REVISIÓN

Los lugares comunes asentados suelen arrastrar círculos viciosos que limitan la frescura saludable de enfoques diferentes y de investigaciones innovadoras. Y más si se trata de fundamentos arraigados que condicionan la visión y el método de estudio. En el caso concreto del lenguaje infantil hay al menos tres asunciones conceptuales que conviene considerar. A saber, la *adquisición del lenguaje* innata y automática, el *conocimiento de la lengua* potencial y abstracto, y la interpretación de la *adquisición* como *adquisición de la gramática*. Parejas a estas bases, van delineándose planteamientos metodológicos que es necesario valorar. Hay sobre todo dos cuestiones cruciales de método que merecen ser destacadas en este trabajo: (a) ¿el lenguaje en período de adquisición ha de ser abordado como producto instantáneo y universal?, y (b) ¿la teoría de la adquisición del lenguaje debe ser un modelo hipotético de mecanismos?.

2.1. FUNDAMENTOS CONCEPTUALES RENOVADOS EN EL LENGUAJE INFANTIL. DESARROLLO DE LA LENGUA. HABILIDADES VERBALES PARA COMUNICARSE. ADQUISICIÓN INTEGRADA DE LA LENGUA.

Que los humanos dispongamos de la capacidad del habla no significa que todos tengamos el mismo dominio de recursos para comunicarnos. No sólo los entornos idiomáticos en los que se crezca inciden en la diversidad adquisitiva, también las condiciones contextuales y cognitivas particulares determinan los grados de destreza y las estrategias verbales en cada caso. La capacidad del lenguaje propia de la especie, excelente indicador de cambio en la escala evolutiva en filogénesis, apenas tiene relevancia en el proceso de ontogénesis. Ciertamente que el desarrollo verbal se precipita de modo fulgurante en un tiempo breve, pero no hay que obviar la función clave del entorno en ese proceso. Los niños adquieren la lengua porque crecen en ambientes idiomáticos precisos, *conditio sine qua non* para hacerlo posible, pero además los niños manifiestan un alto índice de variación en sus habilidades verbales en consonancia con factores contextuales y cognitivos de estimulación y atención. Hablar puede resultar tan natural como respirar o caminar, pero los niños no nacen hablando (CLARK 2003). Observar los intercambios verbales de los niños hace sospechar sobre la naturaleza innata muchas veces atribuida a vertientes formales e incluso

sustantivas de la adquisición. Lo que ofrecen los corpórea de lengua infantil es diversidad en el proceso a la hora de delimitar etapas, que no son equiparables ni por componentes ni entre lenguas, pero tampoco en los casos individuales. Se hace indispensable volcar la atención en los datos adquisitivos para diseñar las líneas de desarrollo específicas. Un modelo de la adquisición uniforme, monolítico y automático no recoge la realidad heterogénea de los usos verbales de los niños.

La disposición comunicativa de los bebés es ciertamente temprana. Desde muy pronto el recién nacido establece contacto y comunicación a través de los sentidos (de la vista, del olfato, del oído y del tacto), y ya entonces informa sobre sus necesidades y su estado. Uno de los síntomas más fiables del autismo puede detectarse en los primeros meses de vida ya que los bebés con este síndrome no miran, o no mantienen la mirada, a los ojos de sus padres. Parece ser que no se muestran receptivos ni a los intercambios táctiles ni a los visuales. M. Halliday en un sugestivo trabajo de 1975 explica cómo ya en etapas iniciales el niño manifiesta ademanes comunicativos en distintas dimensiones. Tomando como referencia los datos extraídos de la observación de su propio hijo Nigel (entre los 9 y los 16 meses), Halliday reconoce cuatro funciones en los modos de interacción del bebé. A saber, una dimensión «instrumental» (cuando solicita algo, ‘quiero’, ‘dame’), una dimensión «activa» de repetición placentera (cuando pide, ‘más’, ‘hazlo otra vez’), una dimensión «expresiva» de alegría (‘cuando te veo’ o ‘cuando me das algo’), y una dimensión «participativa» de comentario a una situación (‘sí’, ‘no’, ‘gracioso’). Desde hace ya algunos años se viene subrayando el pronto desarrollo de actitudes pragmáticas en el proceso de adquisición de la lengua. Como si las dimensiones comunicativas básicas resultaran prioritarias y esenciales para la andadura inicial de la actividad. Un argumento éste para concluir la relevancia de la realidad comunicativa que acompaña el curso de la adquisición. Frente a la visión basada en un producto universal que homogeneiza, una concepción que prima la vertiente «interaccional» y «social» no sólo permite comprobar las aptitudes comunicativas de cada niño ya desde su nacimiento, sino que además facilita el seguimiento pormenorizado de su evolución a través de los distintos códigos que va delineando en su crecimiento.

La dinámica de emergencia de la lengua corresponde a un *proceso de desarrollo verbal* paulatino. La intervención de variables idiomáticas, cognitivas, contextuales e individuales en el proceso dibuja *lenguas en construcción* genuinas del período infantil. Son las manifestaciones verbales y comunicativas las que ilustran la edificación de los códigos propios de los niños. Más que una capacidad del lenguaje predeterminada que obliga a diseñar un producto (¿basado en la lengua adulta?), lo que importa son los recursos, las estrategias para hacerse entender. La adquisición es sobre todo *desarrollo de habilidades*, entrenamiento en usos que denotan *gramáticas en proceso*³. Observar el habla infantil significa comprobar rasgos singulares que la definen.

³ Algunos especialistas como D. SLOBIN (1997: 16) han insistido en lo crucial que resulta atender a cómo cursa la emergencia, «the important term is DEVELOPMENT, rather ACQUISITION. Much attention has been paid to the initial state and the endstate, while the processes of change over time have been too often slighted, ignored and explained away».

Las *gramáticas en proceso* se ajustan al concepto de *gramática emergente* habitual en los análisis de los usos discursivos. P. HOPPER (1998: 156) la define en los siguientes términos: «Grammar, in this view, is not the source of understanding and communication but a by-product of it. Grammar is, in other words, epiphenomenal [...] its structure is always deferred, always in a process but never arriving, and therefore emergent».

El llamado *conocimiento de la lengua* se hace operativo sólo si se comprueba en los usos concretos de habla. ‘Saber’ o ‘conocer’ una lengua equivale a comunicarse efectivamente en ella. De poco o de nada sirve el conocimiento potencial si no se traduce en actos de intercambio verbal. Así que el principio de que todos los seres humanos, por el hecho de serlo, tienen *conocimiento* de la lengua no tiene sentido más allá de su escala en filogénesis. Lo importante no es que todos los niños hablen, sino que lo hagan con diferentes grados de destreza (CLARK 2003) y aludiendo a conceptualizaciones de la experiencia muy distintas (BOWERMAN & LEVINSON 2001).

Adquirir el lenguaje es desarrollar progresivamente una lengua. Las vertientes de emergencia verbal mostradas en el habla infantil no pasan en exclusiva por el componente gramatical. Conviene no olvidar el papel estelar de funciones pragmáticas en las actitudes comunicativas del bebé. Y es de sentido común el requisito previo de un desarrollo fónico suficiente, parejo al incremento del caudal léxico para que sean factibles las construcciones sintagmáticas mediante palabras y se plasme el progreso gramatical. Está claro que sin motivación no hay emisiones comunicativas, como tampoco hay palabras sin sonidos ni oraciones sin unidades léxicas que se combinen. El desarrollo de la lengua define pues una espiral en la que se integran de manera paulatina las distintas vertientes. El proceso de adquisición responde a la exigencia de condicionantes y etapas más allá de la simple emergencia del componente gramatical (FERNÁNDEZ PÉREZ 2004).

La visión integral del desarrollo de la lengua trae de la mano detalles y pormenores que caracterizan la progresión de habilidades en cada vertiente. Las denominadas *etapas de adquisición*, además de no ser siempre paralelas entre lenguas, responden de modo particular según el componente. Estadios tildados de genéricos y universales, como el «holofrástico», el «telegráfico» o el «sintáctico», no son sino fases de desarrollo construccional y sintagmático que marcan niveles de destreza gramatical en algunas lenguas. Asimismo, en el componente fónico las habilidades articulatorias corren paralelas a los entornos habituales en los que se mueven los niños: así se explica que el sonido [v] aparezca tardíamente en el desarrollo fonológico de niños ingleses, y que, sin embargo, sea uno de los primeros sonidos consonánticos en niños suecos o búlgaros. Está claro que aunque a los procesos fónicos de adquisición se les pueda atribuir un carácter universal, no obstante su importancia es relativa a la hora de buscar coincidencias en el orden de aparición de las unidades fónicas⁴. Las características idiomáticas particulares (predominio de ciertos sonidos, rentabilidad, abundancia y dispersión de uso) van a ser determinantes en la emergencia y secuencialidad de los sonidos. Sin duda, la posible universalidad de los *mecanismos* (en procesos de adquisición y en organización estructural de las lenguas) no va a explicar debidamente ni las etapas propias de desarrollo fónico en una lengua ni el paulatino sedimento de las unidades fónicas. Lo decisivo es la frecuencia de aparición de los sonidos en palabras distintas y habitualmente usadas en los intercambios verbales del entorno del niño. Como señala con rotundidad E. HOFF-GINGBERG (1997: 66), «Sounds that appear early may not always be sounds that are easy to produce. Rather, they may be the sounds that carry information in the phonological system».

⁴ La propuesta de R. Jakobson, interpretada de modo muy restrictivo en la esfera de la adquisición, debe resolverse en el sentido de que si bien hay principios generales que regulan el desarrollo fónico, sin embargo no es posible priorizar universalmente la cadencia adquisitiva de los sonidos. La teoría del contraste máximo de Jakobson debe contemporizar con el peso funcional de los sonidos en cada lengua (FERNÁNDEZ LÓPEZ, 2005).

2.2. ENFOQUES METODOLÓGICOS FÉRTILES PARA ABORDAR LOS DATOS DE HABLA INFANTIL. SISTEMÁTICA DE LA VARIACIÓN EN EL DESARROLLO VERBAL

Concebir el lenguaje como capacidad predeterminada ha conducido a modelos de adquisición instantánea y universal. Los mecanismos de desarrollo son siempre los mismos y en cualquier caso han de desembocar en una lengua-producto definitivamente conformada. No obstante, los materiales de habla infantil compilados en corpórea procedentes de distintos entornos idiomáticos han dado un viraje a los métodos y han puesto en tela de juicio la pertinencia de una visión innatista y universal para estudiar la ontogénesis. Los bancos de datos hacen patente la variación de un proceso que parece tener interés en sí mismo. La identificación de factores que inciden en la diversidad adquisitiva y la comprobación de características singulares pero regulares proporcionan garantías metodológicas para abordar el desarrollo en su emergencia peculiar, sin someterlo al patrón-producto de la lengua adulta.

Ni la lengua ni la gramática existen a priori, sino que se van componiendo y edificando en la dinámica procesual y emergente⁵. El estrellato corresponde a los datos del habla infantil, su relevancia es capital para la descripción de la lengua-en-proceso. En efecto, la heterogeneidad inicial que traslucen los materiales verbales de las primeras etapas es posible contemplarla con ciertos principios de organización si se analizan los datos en sí mismos, en lo que tienen de genuino por su regularidad y por su efecto comunicativo (FERNÁNDEZ PÉREZ, en prensa b).

Además de ciertos factores cognitivos y de entorno idiomático que orientan modos en la diversidad adquisitiva, hay procesos y características recurrentes, rasgos de emergencia regular en el habla de los niños. Los datos de lengua infantil contienen codificaciones genuinas, soportan gramáticas en construcción. Algunos casos de, por ejemplo, la adquisición del español pueden ser ilustrativos de tales regularidades:

- El sonido vocálico [e] cubre en algunas etapas adquisitivas la función que posteriormente corresponde al diptongo [je]: *tene*, *vene* no son errores cometidos por los niños, son fases propias del desarrollo fónico.
- El sonido consonántico dental [t] desempeña en algunos períodos funciones que más tarde detenta el sonido alveolar [s]: *tí* (sí), *teco* (seco) no son pronunciaciones defectuosas sino emisiones infantiles características en ciertas franjas de edad.
- Las construcciones *Es de azul* (es azul)/ *Es de morado* (es morado), *Hay un agua* (hay agua)/ *Allí hay un oro* (allí hay oro) constituyen reacciones genuinas de la gramática en ciertas etapas de desarrollo.
- Las denominadas *holofrases* no son conglomerados semánticos ininteligibles, son verdaderos mensajes en palabras-en-bloque típicos de las primeras fases adquisitivas: *Avereto* (a ver eso)/ *Meleagua* (miel y agua).

⁵ Autores como R. LANGACKER (1999) defienden la necesidad de desterrar la *falacia de la lista de reglas*, derivada de equiparar los métodos formales de descripción con las características que han de mostrar los hechos comunicativos reales. En lugar de este enfoque concentrado en reglas establecidas, se propone una aproximación tildada como *bottom up*, que concede relevancia especial a los elementos singulares en el proceso de desarrollo de la lengua. S. KEMMER & M. BARLOW (1999: ix-x) definen esta táctica en los términos siguientes: «The bottom up property adds that the specific and idiosyncratic elements of the system are privileged over the general in the acquisition and operation of the system: the general arises out of the specific, and the specific is what is most directly taken from experience».

La dinámica epifenoménica del desarrollo de la lengua, variable pero sistemática y sobre todo regida por motivaciones comunicativas, ha puesto en el punto de mira el habla de los niños. Más que la *teoría de la adquisición* interesan los *datos del lenguaje infantil* (Ingram 1989). Y para acometer la labor de investigación que requieren se han definido pautas de método ligadas al diseño y a la gestión de córpora. Entre esas tácticas de procedimiento hay que destacar al menos las tres siguientes:

- (a) Los materiales de *habla* se contemplan en su dimensión concreta, en las coordenadas reales en que se producen, y son reseñados por su efectividad en la interacción entre iguales o entre niños y adultos. Así que el valor comunicativo de los datos orienta el prisma para abordarlos y tratarlos: el enfoque teórico que caracteriza la compilación de datos en los córpora de lenguaje infantil responde a los principios de la pragmática y la comunicación.
- (b) La ingente recolección de muestras de habla en proceso de desarrollo y su posterior tratamiento para hacer factibles la gestión y el análisis de los datos se han canalizado a través de soportes audiovisuales y de bases lingüísticas informatizadas. Lo que en principio son escenas grabadas de intercambios verbales se convierte más tarde en un banco de emisiones lingüísticas transcritas y etiquetadas según la relevancia de sus rasgos. Las convenciones de transcripción comúnmente utilizadas para después extraer rentabilidad a los datos del corpus se toman del sistema CHILDES (MacWhinney 1991). Las ventajas de un recurso tan refinado y extendido como el paquete CHILDES son numerosas. Al hilo de lo que se ha expuesto, destacan sobre todo dos de sus bondades: la explotación de los datos de habla infantil mediante este código facilita la recuperación de propiedades comunicativas y permite la comparación interlingüística de los procesos adquisitivos.
- (c) Los córpora de lenguaje infantil convenientemente tratados y etiquetados son fuente para delinear cánones genuinos de desarrollo de la lengua. Son bancos de información que proveen de datos para definir gramáticas adquisitivas propias en cada etapa y según la lengua. En ellos descansa el trazado de niveles de avance, estancamiento o retroceso característicos de la dinámica, que en ningún caso es parangonable con el producto de la lengua adulta. Los moldes referenciales para valorar situaciones individuales se hallan precisamente en las muestras representativas que son los córpora. La actividad logopédica ha de volver la mirada a los patrones de norma que se hallan en los bancos de datos (FERNÁNDEZ PÉREZ, en prensa d).

3. APROXIMACIÓN LINGÜÍSTICA AL HABLA INFANTIL

Revisitar los tópicos conceptuales y metodológicos de la adquisición del lenguaje ha significado construir un marco preferentemente lingüístico en el que el habla real de los niños ha tomado depósito y relevancia. En las coordenadas comunicativas de intercambios verbales se dan las condiciones idóneas para aproximarse al lenguaje infantil en sí mismo, en lo que son sus cualidades y su valor. Tiene sentido acometer el estudio del desarrollo de la lengua desde las regularidades que se observan en la diversidad de los datos y con la convicción de hallar gramáticas emergentes en distintas fases (TOMASELLO, 2003b). Las

grandes líneas de trabajo empírico que se trazan a continuación son ilustrativas de la fertilidad de este enfoque.

3.1. RASGOS SISTEMÁTICOS SINGULARES EN EL HABLA DE LOS NIÑOS. GRAMÁTICAS-EN-PROCESO

La variabilidad de los usos verbales en el período infantil no está reñida con la presencia de recurrencias. Hay en el habla de los niños codificaciones pues sobre ellas ha de sostenerse la efectividad de los mensajes. Por otra parte, son esos rasgos singulares los que confieren interés al habla infantil en lo que tiene de idiosincrático. Las peculiaridades que a continuación se destacan ejemplifican algunos principios sistemáticos en la adquisición del español⁶.

- Construcciones a partir de esquemas básicos imitados.

El depósito de esquemas predicativos elementales aprendidos (sin duda por la frecuencia de uso) facilita su extensión a otras distribuciones. En los dos casos que se ilustran a continuación, Martina dispone de la predicación *trabajar en* y la aplica a todas las ocurrencias, mientras que Manuel ha asentado el esquema *ir a* que maneja en diferentes combinatorias. El entrenamiento en fases posteriores conducirá a la distinción entre los verbos ‘trabajar’ / ‘ir’ y los esquemas formales de organización sintáctica que generan⁷.

Ejemplo 1:

Martina: 3 años, 8 meses

Escuela Infantil Breogán (grabación 4_13)

*ANA: pero a dónde vamos?

*MAN: a la compra .

*ANA: a la compra # vale .

*ANA: a la plaza ?

*CLA: sí .

*ANA: o a alcampo ?

*CLA: a la plaza .

*ANA: bueno # pues vamos a la plaza # y vamos a comprar un poco .

INA: SABÍAS QUE <MI MAMA []> [//] MI PAPA [*] TABAJA [*] <EN LAS VACAS> [*] .

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

⁶ Los ejemplos proceden del corpus de lenguaje infantil sobre una muestra de 64 niños (34 niños y 30 niñas) de entre 22 meses y 4 años, transcrito según el sistema CHILDES (<http://childes.psy.cmu.edu/>), y elaborado por el grupo *koiné* en el área de *Lingüística General* de la Universidad de Santiago de Compostela (<http://www.usc.es/koiné>). Una presentación pormenorizada de la planificación inicial del corpus se ofrece en Fernández Pérez et alii 1999. Cuestiones de diseño actual y de explotación y rentabilidad del banco de habla infantil *koiné* se contienen en Fernández Pérez en prensa e.

⁷ E. Clark (2003: 180) describe así el proceso: «First, they must attend to how adults use constructions as well as words in those constructions; second, they need to attend to the events adults talk about. In doing this, they must learn how identify candidate events, sort them into event-types, and then partition each event into action or relation and participants. The analysis of events into their component parts may take time, with children sometimes learning to map some words onto parts of events before they grasp the syntactic constructions appropriate to the encoding of different event-types. They may also learn only one construction for a particular verb at first and only later identify other constructions that verb can occur in».

vacas \$SYN

*ANA: trabaja con las vacas # tu papá ?

Ejemplo 2:

Manuel: 3 años, 4 meses y medio

Escuela Infantil Breogán (grabación 4_5)

*PIL: Jacobo # qué es lo que tienes .

%add: GON

%com: se ha vuelto a equivocarse

%act: GON le muestra la carta a PIL

*GON: caballo .

%com: lo dice susurrando

*ANA: quién fue en caballo alguna vez ?

*GON: yo .

MAN: <YO> [/] YO FUI <A UN CABALLO> [] MUY PEQUEÑITO .

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

*ANA: y cómo se llaman ?

*MAN: ponis .

*ANA: ponis .

- Recciones mantenidas

Son una excelente ilustración de formas básicas que han tomado posesión y arraigo en las primeras etapas. La rección con *de* es capital en las fases iniciales de organización sintagmática, tal y como se constata en los dos ejemplos siguientes.

Ejemplo 3:

Víctor: 3 años, 2 meses

Escuela Infantil Sta. Susana (grabación 5_8)

*ANI: que tocó ?

MAR: un burro [] .

% burro = burro \$PHO ;

*VIC: un caballo !

*ANI: eso # un burro no # un caballo # si ?

*ANI: y de qué color es el caballo ?

VIC: DE MARRÓN [] .

%de marrón = marrón \$SYN ;

*ANI: muy bien # venga # otra ronda # hacemos ?

Ejemplo 4:

Martín: 3 años

David: 2 años, 10 meses

Escuela Infantil Sta. Susana (grabación 5_7)

*PIL: y qué ves en la tele ?

*LUC: yo !

*ANT: los dibujos .

*PIL: los dibujos # qué dibujos +/.

*ANT: <los> [/] los míos .
 *PIL: los tuyos # y y tú cuáles ves ?
 DAV: EL <CATO [] DE BOTAS> [*] .
 % cato = gato \$PHO ; gato de botas = gato con botas \$SYN ;
 *PIL: el gato con botas .
 MAR: PUES YO TENGO <EL> [//] <LOS> [//] EL # EH@I EL <GATO DE BOTAS> [] .
 % gato de botas = gato con botas \$SYN

- Señalizaciones referenciales mediante UN:

Las unidades lingüísticas en el habla infantil lo son por su valor comunicativo. Las «clases de palabras» no sirven para catalogar los elementos en la lengua de los niños. La función de UN no es ser determinante de un sustantivo sino señalizador de un referente, tal y como se comprueba a continuación en su uso por Iago y Manuel.

Ejemplo 5:

Iago: 2 años, 9 meses
Escuela Infantil Elfos (grabación 2_6)
 *IAG: xxx .
 %act: se va a una esquina
 *ART: xxx &a aquí non andas # xxx mollado # xxx que hai agua .
 %act: se acerca a su compañero para advertirle sobre el agua
 *IAG: xxx agua .
 *ART: hai agua .
 *MON: hai agua # si .
 IAG: MIRA # HAY <UN AGUA> []

Ejemplo 6:

Manuel: 3 años, 4 meses y medio
Escuela Infantil Breogán (grabación 4_5)
 *ANA: quién va en el barco ?
 *ANA: quién va en el barco # Martina ?
 *MAN: este niño .
 %act: señala el dibujo
 *MAN: este niño .
 %act: vuelve a señalar el dibujo
 *ANA: va un niño en el barco .
 *ANA: y qué lleva el niño en el barco ?
 MAN: <UN ORO [?]> [] .
 %un oro = oro \$SYN ;
 *ANA: oro [?] .
 *ANA: y esto qué es # esto que lleva aquí por fuera ?
 *GON: xxx .
 *ANA: una bandera .

- Procesos de construcción genuinos: holofrases o palabras-en-bloque que son mensajes

Algunos niños utilizan expresiones con apariencia de palabras pero que en realidad contienen varias unidades encadenadas. Una prueba más del valor comunicativo de los usos imitados: no se adquieren los elementos aislados sino el mensaje en bloque por su función en el intercambio verbal. De ahí que el contexto se vuelva imprescindible en muchos casos para reconocer el contenido de las holofrasas.

Ejemplo 7:

Xaquín: 2 años, 8 meses

Escuela Infantil Breogán (grabación 6_1)

%act: ofrece el abanico de cartas a Cecilia y ésta coge una

*ELI: ahora yo!

*ANC: despois.

XAQ: un cocorilo [].

%cocorilo = cocodrilo \$PHO ;

*ANC: a ver +/.

CEC: unocolilo [].

%ocolilo = cocodrilo \$PHO ;

%act: Elia coge la carta de Cecilia

*XAQ: *AVERETO* [*].

%avereto = a ver eso \$PHO ;

%act: le quita la carta a Elia

*ELI: ooh@i [>]!

*ANC: un [<] +//?

XAQ: ++ cucurilo [].

%cucurilo = cocodrilo \$PHO ;

Ejemplo 8:

Lucía: 2 años, 11 meses

Escuela Infantil Sta. Susana (grabación 6_2)

*LUC: ++ LA SILLA *RUMPINTARESA* [*].

%rumpintaresa = rompe Teresa \$PHO ;

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

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

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

%rompe = la rompe \$\$SYN ;

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

*ANA: Teresa [<] rompeu unha silla?

MAR:zí [].

- Planificación sintáctica enumerativa y cambiante: propósito de eficacia comunicativa

La motivación comunicativa de los usos en el habla infantil suele orientar incluso desarrollos formales y sintácticos. La eficacia pretendida precipita en muchas ocasiones la

aparición de construcciones variadas⁸: la disponibilidad de predicaciones por parte de Xulián y Víctor que vemos en los ejemplos 9 y 10 favorece la interacción e incrementa la efectividad.

Ejemplo 9:

Xulián: 3 años, 1 mes

Escuela Infantil Vite (grabación 4_1)

*ANA: bueno y qué me contáis de tarzán os gustó?

*XUL: sí mucho y había una cuerda y se subía y la chica tenía miedo.

*ANA: la chica tenía miedo.

*XUL: de que se cayera y no se cayó.

*ANA: no se caía tarzán?

*XUL: pero le echaba fuego y paf@o.

%act: hace que se cae al suelo

*ANA: a ver.

*XUL: y no le pasó nada.

*ANA: no le pasa nada a tarzán.

*JOR: <quién le> [/] <quién le> [/] quién le echa fuego po(r)la boca?

*XUL: nadie es que yo soñé [?].

*JOR: son malos xxx.

*XUL: PUES YO [?] ERA UN TIGRE QUE HABÍA <Y LE> [//] <Y LE ESTABA> [//] Y LE IBA A CLAVAR UNA LANZA Y SE CAYÓ TARZÁN Y # HABÍA UN AGUJERO Y SE MURIÓ EL TIGRE.

%act: Xulián mueve la mano con fuerza para enfatizar

*ANA: ah se murió el tigre pero tarzán no.

*ANA: y tarzán salva a la chica la salva?

%act: XUL dice que no con la cabeza

*ANA: no la salva.

*XUL: no que no se cayó.

*ANA: ah bueno no le pasaba nada.

*XUL: estaba en su casa.

Ejemplo 10:

Víctor: 3 años, 2 meses

Escuela Infantil Sta. Susana (grabación 5_8)

*ANI: qué es eso ?

%add: VIC

*VIC: un elefante con tronco .

*ANI: eso # <con tronco> [>] .

*MAR: <a ver> [<] !

*ANI: dónde tiene el tronco el elefante ?

*VIC: aquí # con una trompa .

⁸ Algunos estudiosos como M. Tomasello (2003a: 315 ss.) señalan la fase de pruebas para el control activo de la efectividad discursiva como la detonante para el despegue de la gramática formal. El emisor se ve necesitado de esquemas formales variados para dar cabida a detalles y sesgos en su información, y de ahí que dude, repare, o reste fluidez a las expresiones. Todo en aras de desencadenar formas diversas que cumplan el cometido de fertilidad comunicativa. La sentencia de T. Givón *Today's syntax is yesterday's discourse* tiene su confirmación en el desarrollo de la lengua.

- *ANI: con una trompa # el elefante .
 *ANI: de qué color es el elefante ?
 *MAR: <tiene> [/] y tiene un palo .
 *ANI: un palo # en la trompa # claro .
 VIC: NO # <ES> [/] ES UN TRONCO # PERO DE UN ÁRBOL # QUE SE ROMPIÓ [] # QUE LO CORTARON Y <VE> [/] VENIÓ [*] EL ELEFANTE <Y LO> [/] Y LO ATRAPALLÓ@C .
 % rompió = rrompió \$PHO ; venió = vino \$MOR ;
 *ANI: claro .
 *MAR: con la nariz .
 *ANI: con la nariz # que se llama trompa .
 MAR: zí [] !
 % zí = sí \$PHO ;
 VIC: <QUE> [/] QUE FUE MÁS RÁPIDO [] <QUE> [/] QUE LA EXCAVADODA [*] # NO?
 % rápido = rrápido \$PHO ; excavadoda = excavadora \$PHO ;
 *ANI: que la excavadora # claro # y de qué color es el elefante ?

3.2. CÁNONES POR ETAPAS Y COMPONENTES EN EL DESARROLLO DE LA LENGUA. PERFILES EVOLUTIVOS QUE DEFINEN ESTADOS

Los corpórea de habla infantil en muestras representativas por franjas de edad y con datos caracterizados en los distintos componentes de la lengua constituyen el surtidor empírico para trazar líneas evolutivas canónicas en los estadios de desarrollo. Se constata así que los niveles iniciales de gramática semántica rudimentaria (*mío balón*) tienen su continuidad en procesos específicos de predicación (*fui a un caballo*), para posteriormente emerger los procesos de combinatoria secuenciales (*no me gustan peras/ las orejas negro*) que desembocan en el paulatino asentamiento de propiedades morfológicas (FERNÁNDEZ PÉREZ, 2004, en prensa a y b). Pero además esas fuentes proporcionan la información precisa para configurar perfiles adquisitivos genéricos o individuales, definitorios del estado en que se halla del proceso.

El seguimiento particular de Xacobo con calas específicas en el corpus *koiné* permite definir rasgos de su perfil fónico evolutivo y comprobar la cadencia de los estados y la progresión adquisitiva. Si en un primer nivel (ejemplo 11) sólo dispone del sonido alveolar [s] para cubrir también el sonido [θ], y no parecen estar asentadas las diptongaciones, en el segundo estadio (cinco meses después, ejemplo 12) figura ya el sonido interdental [θ] en competencia con el alveolar ([pelótaθ tirádaθ], pero también [kabésa]), se afianzan los diptongos y hay ya sílabas complejas ([detlás], [tlónko], [kwadla]). La cala final (casi un año más tarde, ejemplo 13) ofrece un sistema fónico muy avanzado, sólo con vacilaciones en posiciones implosivas y con metátesis en secuencias largas o poco frecuentes ([murθégalo]).

Ejemplo 11

Xacobo (Escuela Infantil Vite, grabación 2_4): 2 años, 5 meses, 20 días:

[serále](cerrarle); [séno](sino); [pélnas](piernas);
 [iaparino](amarillo); [pa] (para)

PIL: e sabedes quen vive aquí dentro ?

*PIL: un señor <muy malo> [/] muy malo .

*PIL: e cando lle petas a porta sae dicindo +"/ .

*PIL: +"/ vouche dar ## vouche pegar .

%com: habla con tono de misterio
 *PIL: e entonces temo-la porta cerrada # porque senón sae o señor # e menuda a que nos arma #
 eh # madre mía .
 *PIL: e que fai # sol # ou xxx # é de noite # ou # que día fai ?
 JOR: quen [] ete [*] ?
 %quen = quién \$PHO ; ete = es este \$PHO ;
 %act: señalando con el dedo un objeto del dibujo
 %com: vuelve a cometer el error de preguntar por una cosa como si se tratase de una persona
 *PIL: que é esto ?
 *XAC: TEMOS@S QUE *SERRALE* [*] <LA PUERTA> [>] *SENO* [*] SALE EL SEÑOR MALO [?] .
 %serrale = cerrarle \$PHO ; seno = sino \$PHO ;
 %com: no pronuncia con claridad la lateral de la última palabra
 IRE: <tol []> [<] !
 %tol = sol \$PHO ;
 %act: señalando el sol del dibujo
 *PIL: si sale el señor malo a la puerta # dios !
 *PIL: pero ten a porta cerrada # entonces non sae .
 *PIL: qué es esto ?
 %act: señalando un objeto del dibujo
 *JOR: sol .
 *PIL: <é sol> [>] ?
 IRE: <tol []> [<] !
 %tol = sol \$PHO ;
 *PIL: y hoy <hace sol> [/] hace sol ?
 %act: mira hacia la ventana
 TAT: lueve [] .
 %lueve = llueve \$PHO ;
 XAC: XXX ME MOJÓ [] LAS *PELNAS* [*] ## Y AHORA TENGO QUE IR CON XXX.
 % mojó = mojó \$MOR ; pelnas = pernas \$PHO ;
 %act: al hablar levanta una pierna y la señala con la mano
 *PIL: mollaches as pernas ?
 *XAC: sí # y ahora tengo que ir con <xxx> [>] .
 *JOR: <el señor malo> [<] xxx .
 *IRE: xxx .
 %act: se levanta y con las manos se toca la cabeza y señala hacia delante
 *PIL: dios !
 *PIL: ah # esto que é ?
 *PIL: oh # que é esto ?
 *XAC: coches .
 *PIL: unhos coches .
 *PIL: este de quen é ?
 *XAC: xxx mío .
 %act: señala su pecho con la mano
 *PIL: ese é teu .
 *PIL: e este ?
 *IRE: mío !
 %act: también señala su pecho con la mano
 *PIL: e este ?

*TAT: mío .
 %com: su respuesta es casi imperceptible
 *PIL: xxxx> [>] .
 XAC: <IAPARINO [?] []> [<] .
 %iaparino = amarillo \$PHO ;
 %com: ha dicho de que color es el coche que PIL estaba señalando
 *PIL: este de que color é ?
 *XAC: verde [?] .
 *PIL: i este ?
 *IRE: <mío> [>] !
 %act: señala su pecho con la mano
 *XAC: <rojo> [<] .
 *PIL: i este ?
 XAC: IAPARINO [?] [] .
 %iaparino = amarillo \$PHO ;
 *PIL: bueno # casi parecido # casi parecido .
 *PIL: esto que é ?
 *XAC: un martillo .
 *PIL: e quen # quen utiliza +// .
 XAC: PA [] COMER .
 %pa = para \$PHO ;
 *PIL: pa comer ?

Ejemplo 12

Xacobo (Escuela Infantil Vite, grabación 3I_2): 2 años, 10 meses, 23 días:

[káltas] (cartas); [pelótaθ tirádaθ] (pelotas tiradas); [kwádla](cuadra); [tónko]/ [tlónko] (tronco); [kabésa](cabeza); [komígo](conmigo); [detlás](detrás);

*PIL: tienes una carta guardada?
 *IRE: no xxx.
 %com: Irene habla pero lo que dice no tiene sentido es incomprendible
 *PIL: Irene nin idea eh.
 JOR: y yo también tengo una calta [] gualdada [*].
 %calta = carta \$PHO ; gualdada \$PHO ;
 *PIL: dónde?
 JOR: en mi caza [].
 %caza = casa \$PHO ;
 *PIL: sí?
 JOR: zí [].
 %zí = sí \$PHO ;
 JOR: <gualdada> [] [>].
 %gualdada = guardada \$PHO ;
 *PIL: <a ver> [<] vamos a ver qué nos toca.
 XAC: <PERO> [/] PERO YO TENGO MUCHAS CALTAS [] TAMBIÉN EN MI +/.
 %caltas = cartas \$PHO ;
 *IRE: y yo teño@s muchas cartas y grandes[!].
 %act: abre los brazos para gesticular lo grande que es su carta
 *PIL: bien sentaditos todos.

XAC: MIRA HAY UNAZ [] PELOTAZ [*] AQUÍ [*] TIRADAZ [*].
 %unaz = unas \$PHO ; pelotaz = pelotas \$PHO ; aquí = allí \$SYN ;
 tiradaz = tiradas \$PHO ;
 %com: en realidad dudo de tratar esta fricativa sorda como ceceo pero np sé de qué otro modo indicarlo
 %add: PIL
 *PIL: sí porque claro de saltar salen para fuera # después hay que recogerlas vale Xacobo?
 *XAC: sí.
 *IRE: editate [?].
 %com: la niña dice algo como editate cuando en realidad lo que quiere decir es elefante
 *PIL: qué es?
 *IRE: editate [?].
 %com: vuelve a repetir lo de editate
 *PIL: a ver sabedes o que é?
 *PIL: enséñallo a eles.
 *XAC: está colga(d)o aquí.
 *PIL: qué tiene colgado ahí?
 *PIL: a ver sabéis lo que es?
 %act: le enseña la carta a todos
 *XAC: un galifante@c.
 *PIL: un +//.
 *XAC: ++ galifante@c.
 *PIL: qué es Jorge?
 *XAC: <un galifante@c> [>]!
 *JOR: <xx> [<].
 *PIL: a ver déjame oír a Jorge.
 JOR: ez [] un elefante.
 %ez = es \$PHO ;
 *PIL: es un elefante.
 IRE: un elitante [] mío!
 %elitante = elefante \$PHO ;
 *PIL: es tuyo qué tiene el elefante aquí qué es esto?
 *IRE: <una tente> [?].
 XAC: UN TONCO [].
 %tonco = tronco \$PHO ;
 *PIL: un +//.
 XAC: ++ TLONCO [] [?].
 %tlonco = tronco \$PHO ;
 *PIL: un tronco.
 *PIL: y dónde lo lleva?
 *TAT: aquí en la nariz.
 %act: señala su nariz
 *PIL: en la nariz # lo sujeta con la nariz muy bien.
 *PIL: tes uns porcos grandes na casa?
 *XAC: sí.
 %com: insisto en el modo particular que este niño presenta al pronunciar el sonido s.
 *PIL: e donde os tes?
 *XAC: na cuadra@s.

*PIL: ai na cuadra e donde está a cuadra?
 XAC: PERO MI TÍO [?] XXX EN LA CUADLA [] Y SALIÓ.
 %cuadla = cuadra \$PHO ;
 %com: al niño le cuesta pronunciar el grupo dr
 *PIL: salieron por debajo de la puerta?
 *XAC: <sí pero sabes> [?] <hacían así> [?].
 %act: el niño representa cómo hacían los cerdos
 *PIL: claro # escarbaron y se escaparon por el agujero a que sí?
 XAC: SÍ METIERON <LA> [/] LA CABESA [] POR EL AGUJERO A QUE SÍ?
 %cabeza = cabeza \$PHO ;
 %act: el niño mira a Tatiana
 *TAT: xxx por el aire así volando.
 %com: no comprendemos lo que dice Tatiana porque se oye mucho ruido en la calle
 *PIL: qué tomas?
 *TAT: leche.
 %com: casi no se escucha lo que dice la niña. Además pronuncia una africada muy suave casi como una fricativa dental sorda
 *PIL: leche y qué más.
 XAC: TÚ TOMAS CAFÉ COMIGO [] EH@I TATIANA.
 %comigo = conmigo \$PHO ;
 XAC: TÚ TOMAS CAFÉ EN EL BAR COMIGO [].
 %comigo = conmigo \$PHO ;
 *PIL: en el bar?
 XAC: SÍ TOMA CAFÉ COMIGO [] EN EL BAR.
 %comigo = conmigo \$PHO ;
 *PIL: os vais a desayunar juntos al bar o qué!
 *PIL: me parece a min que Xacobo é algo mentiroso eh.
 *PIL: a ver cómo é eso de que vai de que +/-
 XAC: MIRA ES PORQUE TENEMOS PEGA(D)O EN LA PARED EL BAL [] EH@I.
 %bal = bar \$PHO ;
 *PIL: ah eso es el bar!
 %com: se refiere a algo que está en la habitación
 *XAC: no lo que tenemos pega(d)o en la pared.
 %act: el niño señala hacia la pared
 *PIL: dónde allí?
 *XAC: sí.
 %com: pronuncia la fricativa alveolar de una manera muy particular. Casi como interdental
 *PIL: ah claro y a ver qué os dan de desayunar café con leche y qué más?

Ejemplo 13

Xacobo (Escuela Infantil Vite, grabación 4_2): 3 años, 9 meses, 10 días:
 [totúga](tortuga); [murθiégalo](murciélagos); [θíne](cisne)

CHE: tú me pediste?
 *XUL: un león.
 *CHE: te vale un leopardo?
 *CHE: no?
 *XUL: sí.

*CHE: sí bueno un leopardo.
 *XUL: como no hay leones.
 *CHE: y tú me pediste +//.
 *XAC: ++ UNA *TOTUGA* [*].
 %totuga = tortuga \$PHO ;
 *CHE: una tortuga pues # vamos a buscar una tortuga a ver tú dime cuándo paro.
 *CHE: cuando veas una tortuga paro.
 XUL: eh@i ya la vio [].
 %vio = vi \$MOR ;
 *CHE: ah un león.
 %act: le da la carta a Xulián
 *CHE: aquí non hay tortuga Xacobo.
 *XAC: ay@i.
 *CHE: y <esto> [/] esto +/.
 *XAC: un cerdito [!].
 *CHE: a ver Xacobo +/.
 *XAC: UN *MURCIÉGALO* [*]!
 %murciégalo = murciélago \$PHO ;
 XUL: un murciégalo [].
 %murciégalo = murciélago \$PHO ;
 *CHE: a ver por orden.
 JOR: un murciégalo [].
 %murciégalo = murciélago \$PHO ;
 XUL: es un murciégalo [].
 %murciégalo = murciélago \$PHO ;
 JOR: es un murciégalo []!
 %murciégalo = murciélago \$PHO ;
 *XAC: un cerdito.
 XUL: no un murciégalo [].
 %murciégalo = murciélago \$PHO ;
 *CHE: oye no le pegues a Xacobo.
 %add: XUL
 %com: Xulián le había dado un golpe a Xacobo
 *CHE: quién acertó?
 *XUL: yo!
 *JOR: yo!
 *XAC: yo!
 %act: todos levantan el dedo
 *CHE: acertaron Xacobo y Xulián es un murciélago a ver +/.
 XUL: un murciégalo [].
 %murciégalo = murciélago \$PHO ;
 %com: Xulián corrige a CHE
 *CHE: di cómo se llama esto.
 %add: JOR
 %com: le enseña la carta
 *JOR: <un murciégalo> [>].
 *XAC: <UN *MURCIÉGALO*> [<].
 XUL: murciégalo [].

%murciégalo = murciélago \$PHO ;
 *CHE: a ver uno a uno.
 *CHE: Jorge cómo es?
 JOR: un murciélalo [].
 %murciélalo = murciélago \$PHO ;
 *CHE: tú?
 %add: XUL
 XUL: un murciégalo [].
 %murciégalo = murciélago \$PHO ;
 *CHE: y tú Xacobo?
 *XAC: UN *MURCIÉGALO* [*].
 %murciégalo = murciélago \$PHO ;
 *CHE: bueno vale.
 %com: riéndose
 *CHE: bueno uno fácil para ver si acertáis porque por ahora van ganando Xulián <y Jorge> [>].
 *CHE: y esto qué es?
 %com: les enseña otra carta
 *XAC: un pato.
 *XUL: un pato.
 *JOR: un patito feo.
 *CHE: y no es un pato no no no.
 *XAC: UN *CINE* [*].
 %cine = cisne \$PHO ,
 *CHE: ah.
 XUL: un cine [].
 %cine = cisne \$PHO ;
 JOR: sí un cine [].
 %cine = cisne \$PHO

4. LINGÜÍSTICA Y DERROTEROS DEL LENGUAJE INFANTIL

De automatismos innatos contenidos en teorías de la adquisición estáticas y basadas en la lengua-producto, se ha pasado a subrayar la diversidad de los usos en el habla de los niños reivindicando la importancia de sus singularidades. Los catalogados como «errores» infantiles no son sino rasgos idiosincráticos con relevancia evolutiva. Se hace imprescindible considerar el desarrollo de la lengua en sus procesos, desde los usos singulares pero recurrentes y asumiendo la importancia de las codificaciones puesto que el habla infantil es comunicativamente efectiva.

Han sido las aproximaciones sobre todo lingüísticas las que han redirigido los derroteros de estudio y de interés del lenguaje infantil en los últimos años. Su incidencia se ha hecho notar en el enfoque hacia las manifestaciones comunicativas y en las técnicas de recolección y de tratamiento de los elementos verbales en el período adquisitivo. Pero en donde la intervención de la Lingüística ha supuesto un verdadero revulsivo con tintes ciertamente innovadores es en la dimensión valorativa del habla de los niños. El diseño de los bancos de datos analizados en sus características genuinas hace posible que se tomen como referentes de evolución para clarificar las situaciones particulares de niños concretos. El método inquisitivo habitual en las baterías de ítems para medir el desarrollo lingüístico está siendo desterrado a favor de muestras de lenguaje espontáneo, que pueden obtenerse en

distintas fases, analizarse en sus rasgos propios y compararse con los cánones de tendencia que contienen los corpóra. Las ventajas de esta nueva manera de proceder, esencialmente lingüística, son insospechadas. Ya no únicamente porque la lengua infantil se ajusta al habla de iguales y no a la lengua adulta, sino sobre todo porque los casos individuales se valoran sin más en su estado evolutivo. La consiguiente ponderación evaluativa en rango y la exigencia de un seguimiento posterior sólo se requieren si se detecta un desequilibrio importante entre el curso adquisitivo y las franjas de desarrollo definidas en el corpus (FERNÁNDEZ PÉREZ, 2005). Describir el lenguaje de un niño determinando su valor y su significado se convierte de este modo en algo natural y obvia las connotaciones siempre incómodas de «pasar un test». La Lingüística lo ha hecho posible.

BIBLIOGRAFÍA

- BARLOW, MICHAEL y KEMMER, SUZANNE (eds.) (1999): *Usage based models of language*, Stanford, Center for the Study of Language and Information.
- BATES, ELISABETH; DEVESCOVI, ANTONELLA y WULFECK, BEVERLY (2001): «Psycholinguistics: A Cross-Language Perspective», *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 369-396.
- BOWERMAN, MELISSA (1985): «What shapes children's grammars?», en SLOBIN, DAN, *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vol. 2, Hillsdale, Erlbaum, pp. 1257-1319.
- BOWERMAN, MELISSA y LEVINSON, STEPHEN C. (eds.) (2001): *Language acquisition and conceptual development*, Cambridge University Press.
- BOWERMAN, MELISSA y LEVINSON, STEPHEN (2001), «Introduction», en M. Bowerman & S. Levinson (eds.), *Language acquisition and conceptual development*, Cambridge University Press, pp. 1-16.
- BROWN, ROBERT W. (1973): *A first language: the early stages*, Cambridge, The Harvard University Press.
- CLARK, EVE V. (2003): *First Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, ISABEL (2005): «La universalidad y la individualidad del proceso adquisitivo en la propuesta de Roman Jakobson», *Verba*, 32.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, MILAGROS (2003a): «Pragmática y adquisición de la lengua», en MUÑOZ NÚÑEZ, M^a DOLORES; PIÑERO-ALCALÁ, ANA ISABEL; FERNÁNDEZ SMITH, GÉRARD & BENÍTEZ SOTO, VICTORIA (eds.), *Actas del IV Congreso de Lingüística General*, vol. III, Cádiz/Alcalá, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz/Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 1045-1056.
- (2003b), «Dinamismo construccional en el lenguaje infantil y teoría lingüística», *Estudios de Lingüística (ELUA)*, 17 (vol. especial), pp. 273-287.
- (2004), «Adquisición del lenguaje y componentes de la lengua», en VILLAYANDRE, MILKA (ed.), *Actas del V Congreso de Lingüística General (León 2002)*, Madrid, Arco, pp. 71-88.
- (2005), «¿Cómo evaluar el lenguaje infantil?», en SERRA, ENRIC & VEYRAT, MONTSERRAT (eds.), *Estudios de Lingüística Clínica/4. Problemas de eficacia comunicativa. Descripción, detección, rehabilitación*, Valencia, Universitat de València, 2005, pp. 55-78.
- (en prensa a), «Algunos lugares comunes en el desarrollo de la Gramática», *Revista Española de Lingüística*.
- (en prensa b), «Hacia una 'gramática' del habla infantil. Enfoques lingüísticos básicos»,

- Homenaje a José Andrés de Molina. V Congreso Andaluz de Lingüística*, Granada.
- (en prensa c), «Lingüística aplicada y lenguaje infantil», LORENTE, MERCÈ & TURELL, TERESA, *Ciències del llenguatge i lingüística aplicada. Cicle de conferències i seminaris 03-05*, Barcelona, IULA, 2005, Sèrie Conferències, 7.
- (en prensa d), «Lingüística clínica y lenguaje infantil», en *Actas del XXXV Simposio Internacional de la SEL* (León, diciembre de 2005).
- (en prensa e), «El corpus koiné de habla infantil. Líneas maestras», *Jornadas sobre Eficacia comunicativa y evaluación del habla infantil y afásica*, Santiago, noviembre de 2005.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, MILAGROS; CODESIDO, ANA I.; OTERO, PILAR; RÍO, BLANCA y SOUTO, MONTSERRAT (1999): «Confeción de un test lingüístico para detectar limitaciones comunicativas en edad infantil», *REALE (Revista de estudios de adquisición del español)*, 11, pp. 47-63.
- GIVÓN, THOMAS (2002): «The visual information-processing system as an evolutionary precursor of human language», en GIVÓN, THOMAS & MALLE, BERTRAM (eds.) (2002), *The Evolution of Language out of Pre-language*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 3-50.
- HALLIDAY, MICHAEL A.K. (1975): *Learning how to mean. Explorations in the development of language*, London, Edward Arnold.
- HICKMANN, MAYA (2003): *Children's Discourse. Person, Space and Time across Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HOFF-GINSBERG, ERIKA (1997): *Language Development*, London / N. York, Brooks Cole Pub.
- HOPPER, PAUL J. (1998): «Emergent Grammar», en TOMASELLO, MICHAEL (ed.) (1998), *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*, N. Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 155-175.
- INGRAM, DAVID (1989): *First Language Acquisition. Method, Description, and Explanation*, Cambridge University Press.
- JAKOBSON, ROMAN (1941): *Kindersprache, Aphasie und Allgemeine Lautgesetze*, Uppsala. Traducción al español de E. Benítez (sobre la edición francesa a cargo de J.P. Boons & R. Zygouris, *Langage enfantin et aphasie*, Paris, Les éditions de Minuit, 1969), *Lenguaje infantil y afasia*, Madrid, Ayuso, 1974.
- KEMMER, SUZANNE y BARLOW, MICHAEL (1999): «Introduction: A Usage-Based Conception of Language», en BARLOW, M. & KEMMER, S. (eds.), *Usage based models of language*, Stanford, Center for the Study of Language and Information, pp. vii-xxviii.
- LANGACKER, RONALD (1999): «A Dynamic Usage-Based Model», en BARLOW, M. y KEMMER, S. (eds.), *Usage based models of language*, Stanford, Center for the Study of Language and Information, pp. 1-63.
- MACWHINNEY, BRIAN (comp.) (1991): *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*, New Jersey, Erlbaum.
- MACWHINNEY, BRIAN (ed.) (1999): *The Emergence of Language*, N. Jersey / N. York, Lawrence Erlbaum.
- MACWHINNEY, BRIAN (2002), «The gradual emergence of language», en GIVÓN, THOMAS Y MALLE BERTRAM (eds.), *The Evolution of Language out of Pre-language*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 233-263.
- SERRA, MIQUEL; SERRAT, ELISABETH; SOLÉ, ROSA; BEL, AURORA y APARICI, MELINA (2000), *La adquisición del lenguaje*, Barcelona, Ariel.
- SLOBIN, DAN (1996), «From thought and language to thinking for speaking», en GUMPERZ, JOHN
- INTERLINGÜÍSTICA*. ISSN 1134-8941. 16, 2006, pp. [1]-[21].

- & LEVINSON, STEPHEN (eds.), *Rethinking linguistic relativity*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 70-86.
- SLOBIN, DAN (1997): «The Universal, the Typological, and the Particular in Acquisition», en SLOBIN, DAN (ed.) (1997): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vol. 5 (*Expanding the Contexts*), Hillsdale, Lawrence Erlbaum, pp. 1-39.
- TOMASELLO, MICHAEL (2000): «Do young children have adult syntactic competence?», *Cognition*, 74, pp. 209-253.
- TOMASELLO, MICHAEL (2002): «The emergence of grammar in early child language», en GIVÓN, THOMAS & MALLE, BERTRAM. (eds.) (2002), pp. 309-328.
- TOMASELLO, MICHAEL (2003a): *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Harvard University Press.
- TOMASELLO, MICHAEL (2003b): «Introduction: Some Surprises for Psychologists», en TOMASELLO, MICHAEL (ed.), *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language*, vol. 2, N. Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 1-14.
- VYGOTSKY, LEO (1934): *Myshlenie i rech*, Mockba. Traducción al español de P. Tosaus Abadía (sobre la edición inglesa a cargo de KOZULIN, A., *Thought and language*, Cambridge, The MIT Press, 1986), *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1995.