



## **Circuitos Comunicativos con Éxito**

### **Documento 7. “Mensaje Definido con dos palabras”**

---

Seminario de Lenguaje ASPACE  
Dirigido por Iñaki Bidegain.  
Donostia, Febrero 2012

© Servicio de Estudios de ASPACE - Gipuzkoa



## Etapa de dos palabras

---

A diferencia de investigadores (ejemplo, Crystal, 1976) que, recordemos, ven en la holófrasis una mera transición, creemos con De Laguna (1927), Greenfield (1968), Smith (1970) y muchos más que existe una continuidad insoslayable entre la holofrástica y el habla combinada. Y esto por varias razones.

1. Porque el período holofrástico no es monolítico, si no que dentro de él se observa un desarrollo lingüístico considerable en el cual lo gestual paulatinamente pasa a ser reemplazado por lo lingüístico. Tal progresión, no tendría razón de ser si no se continuase.
2. Porque no es siempre fácil deslindar entre una y otra etapa: en la holofrástica, aunque de modo aún accidental, puede ocurrir habla combinada. Rafael, por ejemplo, en pleno período holofrástico, dijo: *má, má; bebé* (quiero beber más, 20 meses). *Satata, oto prrr* (Fuensanta, otro coche, 20 meses). Y naturalmente puede ocurrir al revés, que en período no holofrástico nos encontremos con emisiones “holofrásticas” rematadas por habla combinada., He aquí otro ejemplo de Rafael (21 meses) <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Puesto que las emisiones infantiles en esta etapa y subsiguientes son ya fácilmente reconocibles, de aquí en adelante las transcribiré normalmente con ortografía adulta. Entre paréntesis se incluirán explicaciones u oraciones que faciliten la mejor inteligibilidad de los textos.

Madre: *mamá está haciendo un pastel*  
 Rafael: *velo, velo (quiero verlo) quema, quema*  
 Madre: *claro, si tocas, quema*  
 Rafael: *ábe, ábe (abre, se refería al horno de la cocina)*  
 Madre: *cuando lo saque mamá te da un trozo, que ahora quema*  
 Rafael: *comé, comé, comé (quiero comerlo)*  
 Madre: *¿Quieres pastel?. Cuando venga papá. Va a venir papá enseguida*  
 Rafael: *ato (y el abuelito), aíta (y la abuelita), abe, ápe (abre)*  
 Madre: *No se puede*  
 Rafael: *No pede abí. Quema (no se puede abrir. Quema)*

3. Porque una holófrasis determinada puede ir teñida de una entonación que la hace funcionar secuencialmente. Un claro ejemplo de Rafael, también a los 20 meses, fue su primera interrogativa detectada de modo claro: estaba yo indicándole nombres de cosas de la cocina y tras señalarle que había una botella, una segunda y una tercera, dijo *¿ma?* (¿no hay más?). Esto nos hace pensar en McNeill (1970) que es partidario de ver en las emisiones de este tipo de oraciones completas, lo cual no es del todo exacto por no ser extensible a todas las emisiones del niño, pero lleva su parte de razón en que tal vez el niño intente comunicar desde el mismo comienzo un pensamiento completo. Que el niño sea ya consciente de relaciones semánticas aunque adolezca de relaciones sintácticas, que –coincidiendo con Bloom (1970) y Brown (1973)– entiendo emergen en la etapa de dos palabras.

4. Porque el tránsito de una a dos palabras supone una extensión de las holófrasis y no su sustitución, como sería el caso si no se tratase más que de una etapa transicional. Así, Rafael si bien inicialmente emitía por separado *más* y *papas*, al entrar en el período de dos palabras

combinó ambas (*más papás*), lo cual es otra señal más de las interrelaciones entre frases de una palabra y más de una

Vista la posible relación existente entre ambas etapas (holofrástica y de dos palabras), veamos a continuación el modo más adecuado de analizar tales frases puesto que son ya claramente gramaticales.

### **Modelo de relaciones semánticas**

Por estos problemas y por abocar a un tipo de gramática o demasiado poderosa dado el formalismo y explicitud de las reglas transformativas, he preferido seguir el modelo semántico de Schaerlaekens (1973) que, por otra parte, no niega que las construcciones bimembres no tengan su propia sintaxis aunque, eso sí, enteramente dependientes del contexto. En este análisis se parte de unos modelos de oraciones llamadas relaciones básicas gramaticales. Además, puesto que es arriesgado estimar la capacidad del niño para la introspección a base de juicios gramaticales, se ha intentado testar la estructura de su lenguaje y competencia sobre las restricciones que afloran al usar la lengua.

En las frases de dos palabras aparecieron con sorprendente insistencia unos componentes adscribibles a las clases gramaticales de nombre o sustantivo, verbos y una tercera, que denominaremos, siguiendo a Schaerlaekens (1973: 56), “calificadores”. Un nombre siempre se refiere a un objeto o persona, un verbo a una acción y un calificador a una cualidad o modalidad. Para Leopoldo (1939), la asignación específica de palabras a clases al nivel del lenguaje infantil es problemático, pero esto es algo que ocurre incluso en el caso de la gramática adulta. Como

repetidamente hemos afirmado, cabe el peligro de imponer estructuras adultas al analizar el lenguaje del niño. El adulto ha de moverse a partir de intuiciones iniciales que deberá confirmar o no en comportamientos lingüísticos que aún cuando puede muy ocasionalmente testarse, han de basarse fundamentalmente en unas emisiones (estructura de superficie) y un significado (semántica del contexto). Así pues, caben dos posturas: o pensar que el niño efectúa combinaciones al azar (cosa difícil de aceptar) o que, por el contrario, puede establecer relaciones semánticas entre dos términos. Nuestro informante ofreció un gran porcentaje de construcciones N + N, con exclusión total de V + V<sup>2</sup>, según afirmamos. Abundaron las de N + V, mientras que los calificadores aparecieron normalmente acompañando a un nombre y más raramente a un verbo o a otro calificador. Las regularidades exhibidas en la combinación potencial de esas tres clases de palabras, inclinan a pensar que existen realmente en el lenguaje del niño. Veamos algunas.

| <i>Relación</i>                                  | <i>Clases de palabras</i> | <i>Orden</i>      |
|--|---------------------------|-------------------|
| POSESION<br>(Asignación fija entre dos términos) | N + N                     | objeto + poseedor |

Ejemplos:

1. *botón mamá*: señalando el botón de mi abrigo
2. *libro papá*: (libro de papá), mientras mostraba el libro de su padre.
3. *matillo papá*: (martillo de papá)
4. *bici papá*: (bicicleta de papá), señalando la bicicleta de su padre.
5. *cartera papá*: (cartera de papá), señalando la cartera de su padre
6. *oreja oso*: (oreja del oso), mientras señalaba la oreja de su oso.
7. *libro nene*: (libro del nene = mi libro), enseñándome uno de sus libros
8. *casa Rita*: (casa de Rita), cuando iba a casa de su amiga Rita
9. *torre nene*: (torre del nene) enseñándome una torre que había hecho
10. *abrigo nene*: (abrigo del nene), enseñándome su abrigo
11. *juguete nena*: (juguete de la nena), mostrándome un juguete de una amiga suya

<sup>2</sup> Los defensores de la distinción abierta – cerrada dan por sentado esta combinación al incluir en la clase abierta el verbo. Esto es, según nuestros datos, falso.

Es de destacar que en estas expresiones el niño se atuvo al mismo orden de palabras que en las frases adultas, con el objeto siempre en primera posición y el poseedor en segunda. Como se puede apreciar, el poseedor en estos casos siempre fue una persona o ser animado. Sólo en el ejemplo *oreja oso* (oreja del oso), el poseedor no fue un ser animado, sino un objeto (el oso era de peluche), pero para él es evidente que resultaba animado. La relación de posesión entre dos objetos tendría lugar poco más tarde.

Dos claras restricciones encontramos en las emisiones de Rafael que expresaban una relación de posesión:

1. El poseedor siempre ocupó una *segunda* posición, con el objeto poseído en primera.
2. El poseedor fue básicamente una *persona*; la posesión, un objeto. Estas dos restricciones solamente se aplican a las combinaciones N + N en las que se detectó un sentido específico de posesión entre ser animado y un objeto determinado.

Ahora bien, ¿cómo podemos explicar la posición fija dentro de este tipo de relaciones?. La tesis de De Laguna (1927) de que en las frases de dos palabras la primera representa un objeto que está presente en el medio ambiente del niño y la segunda sería un comentario a este objeto parece válida para el español. Ciertamente es compatible con la realidad de la relación de locación fija que siempre se da en un objeto presente y visible, nombrado por el niño en esta etapa de dos palabras. Sin embargo, deja sin explicar el orden inverso de los niños ingleses (caso de “*Cathryne sock*” de Bloom). Para compaginar, por tanto, ambos órdenes inversos no queda más salida que recurrir, como apuntara Schaerlaekens (1973: 139) a la imitación por parte del niño del habla adulta.

Hay otra clase de relaciones N + N no obstante que difiere claramente de la que acabamos de ver; me refiero a la relación en la que el primer nombre hace referencia a un “objeto” o “persona”, mientras que el segundo lo hace al “lugar” en el que el objeto o persona coinciden o a otro objeto ligado al primero no por relación de posesión (en p.sigte.). En los ejemplos registrados parece que hay que dar de nuevo un papel destacado a la imitación, ya que si ampliamos las frases hasta convertirlas en frases plenas adultas todas ellas conservan el orden de elementos inalterado. Aquí sí se da coincidencia con el orden observado por L.Bloom y otros en inglés (ejemplo *sweater chair* = el jersey está en la silla), sin embargo en español es plenamente normal la inversión de elementos, tal como capta nuestra tabla siguiente. Es más, en un mismo ejemplo con distinta variación no detectamos un significado distinto: *tren cocina ~ cocina tren*. En ambos casos el sentido claro fue “el tren está en la cocina” o, inversamente que “en la cocina está el tren”.

El orden de los nombres que formaron la “relación de coincidencia” contrasta con el observado en los nombres en la relación de locación fija. En el primer caso, el sujeto ocurre por lo general en primera posición y el nombre que se refiere al lugar en que el sujeto coincide ocupa el segundo. En la relación fija, en cambio, el poseedor va en segunda posición y el objeto poseído en primera. Esto coincide plenamente con el orden usual de tales elementos en el habla del adulto. Lo que nos confirma, como antes sospechábamos, que hay un fuerte factor imitativo en el cual se escoge lo imprescindible, eliminando aquellos elementos con menos carga informativa.

| <i>Relación</i>                      | <i>Clases de palabras</i> | <i>Orden</i>                                     |
|--------------------------------------|---------------------------|--|
| Coincidencia<br>Entre dos<br>Nombres | N + N                     | Objeto (± animado) +<br>lugar<br>Objeto + Objeto |

Ejemplos:

12. *tren cocina*: (el tren está en la cocina). Respuesta a la pregunta de dónde estaba el tren
13. *carrito cocina*: (el carrito está en la cocina) Idem.
14. *cartera mesa*: (la cartera está encima de la mesa. Diciéndome que había visto la cartera de su padre encima de la mesa.
15. *Ali casa*: (Ali está en su casa). Expresando que su amigo Ali estaba en su casa.
16. *papas cocina*: (la comida (papas) está en la cocina). Respuesta a mi pregunta de dónde estaba su comida.
17. *perro mano* (el perro me ha mordido la mano). La frase la dijo varias horas después del hecho
18. *buzón cartas* (buzón para echar las cartas)
19. *piano habitación*: (el piano está en la habitación). Al ver un piano en la habitación de la casa que estaba visitando.
20. *cocina cubo*: (el cubo está en la cocina)
21. *bus cocina*: (el autobús está en la cocina). Respuesta de Rafael al preguntarle yo por su autobús.
22. *abrigo habitación*: (el abrigo está en la habitación). Respuesta a la pregunta ¿dónde está tu abrigo?

Ahora bien, no todas las emisiones registradas son tan fácilmente reducibles a clasificaciones nítidas. Hay por una parte emisiones de dos palabras que encierran necesariamente una reducción sucesora de elementos, frases como:

23. *mamá pan*: (mamá dame pan / mamá pan)
24. *papá babe*: (papá llave), pidiendo que se la dieran
25. *mami, pipí*
26. *adiós papá / papá adiós*
27. *Satata, agua*: (pidiendo agua)
28. *papá, caja*: (papá, dame la caja), indicando que le diera la caja donde se encontraban las galletas
29. *mamá, cama*: (mamá, quiero irme a la cama)
30. *galleta, papá / papá galleta*: (pidiendo las galletas)



Incluso expresiones N + C (ejemplo *Satata, allí* = está allí papá) que resultaron, por ser portadoras de una carga deíctica cuando no de ruego o mandato, perfectamente válidas a nivel adulto. El orden de elementos en ellas no es rígido, por lo cual colegimos que ya el niño comenzaba a generalizar la flexibilidad de orden que caracteriza a dichas expresiones, ejemplos: *adiós, papá* y *papá adiós*. Frente a estas emisiones de clara comprensión se registraron otras con reducciones de mayor envergadura en las que de no conocer el contexto situacional hubiese sido imposible un análisis, siquiera somero. Así por ejemplo: *abuelita galletas* hacía referencia a que su abuelita le había dado galletas; *papel mocos* significaba “dame un pañuelo de papel para limpiarme los mocos”. *Dientes pie* (“ponme de pie junto al lavabo para que me limpie los dientes, etc..”) En estas frases el objeto (persona o cosa, actor o receptor de la acción) apareció en primera posición, yendo seguido por un sustantivo que explicaba las concomitancias de la acción o uso que el niño tenía en mente.

En las relaciones entre sustantivo y verbos<sup>3</sup> (N + V o V + N) distinguimos tres tipos:

1. Relación entre sujeto y verbo, en la que el agente aparece como sujeto de una acción, describiendo el verbo esa acción.
2. Relación entre objeto y verbo, en la que se designa al objeto describiendo el verbo la acción.
3. Relación indirecta entre objeto y verbo, en la que aparece designado el lugar en el que ocurre la acción.

---

<sup>3</sup> La relación N – V (denominación adulta) no está claro que la posea el niño de modo consciente. Todo lo más que podemos afirmar es que existe un objeto (sujeto o no) y un predicado (nominal o verbal) sobre el mismo en orden variable. Con estos componentes básicos suficientemente afianzados, no será difícil ir introduciendo otros elementos a la vez que se van reajustando sus funciones morfosintácticas.

Estos tres tipos quedan recogidos en la muestra que sigue, donde puede apreciarse la preponderancia del tipo objeto – verbo: el menos utilizado fue el modelo lugar – verbo. En los tres casos, el orden de elementos no se atuvo a una rigidez sistemática, pudiendo ocupara posición inicial o final.

### **A. Sujeto – verbo o verbo – sujeto<sup>4</sup>** (aunque esté menos empleado)

31. *nenes sentar*: (los nenes están sentados); dijo esta frase al ver a dos niños sentados.
32. *papá estudiando*: (papá está estudiando), al ver a su padre estudiar.
33. *casa rota*: (la casa está rota), al ver una casa derruida mientras paseaba.
34. *casa cerrada*: (la casa está cerrada)
35. *viene camión*: (viene un/el camión), mientras paseaba, al ver venir un camión por la carretera.
36. *nena caó*: (nena se cayó)
37. *osito cayó* (el osito se cayó), decía tras tirar el oso de peluche al suelo.

### **B. Objeto – verbo o verbo – objeto**

38. *agua beber / beber agua* (quiero beber agua / dame agua), ambas frases las utilizaba indistintamente para pedir agua.
39. *abre caramelos*: (pélame el caramelo), mientras me daba el caramelo para que se lo pelara.
40. *sillón abre*: (sepárame los sillones). Esta expresión la utilizaba para indicar que le separaran dos sillones que había juntos y así poder meterse entre ellos.
41. *mete dedo*: (tengo el dedo metido), decía al meter un dedo en algún agujero.
42. *roto tren*: (se ha roto el tren), decía enseñando un tren que tenía y cuyos vagones se le habían separado.
43. *cojo manos*: (cojo las manos de mi amigo)
44. *agua tira*: (tiro agua / tiras agua). Esta expresión significaba que era él el que tiraba el agua o que yo podía hacerlo.
45. *agua coger*: (mamá recoge el agua del suelo), mientras veía como su madre enjugaba el agua que él había tirado.
46. *cógelo papel*: (coge el papel), indicaba que recogiera un papel que se había caído al suelo.

---

<sup>4</sup> En español, a diferencia de otras lenguas, las relaciones SV, OV, lugV no son rígidas: pueden invertirse fácilmente como ponen de manifiesto los ejemplos.

## C. Lugar – verbo / verbo – lugar

47. *asientos sentar*: (asientos para sentar / vamos a sentarnos en los asientos)
48. *bus montar*: (vamos a montar en el autobús), mientras esperaba el autobús conmigo (autobús para montarnos), si veía a un autobús pasar por la carretera.
49. *a dormir cama*: (voy a dormir a la cama / llévame a dormir a la cama)
50. *sátate coche*: (siéntate en el coche)

Junto a las relaciones vistas de N + N y N + V/V + N nos encontramos con una serie de oraciones en que uno de sus miembros o ambos eran calificadores. Por “calificador” entendemos toda palabra que se refiere a una modalidad o cualidad; ,en este sentido aparece aquí usado el término, que abarca ejemplos como *malo, más, otro, oh, allí*, etc... La relación entre los miembros de esta clase, bien sea una gran heterogeneidad semántica. Con todo, establecimos, siguiendo a Schaeerlaekens (1973) tres grupos con un contenido semántico claramente perfilado: los calificadores *diferenciados*, analizando en ellos su modo de relación con las características tanto nominal como verbal>; los calificadores *no diferenciados*, viendo su capacidad de relación con idénticas categorías y, en tercer lugar, la construcción de SER / ESTAR + calificador.

Los calificadores que llamamos diferenciados se caracterizaron por poder ir acompañando a un nombre, a un verbo, o a otro calificador; distinguimos en su semántica tres grupos:

1. Los que tienen una función señalativa o deíctica
2. Aquellos que sirven para afirmar, negar o indicar repetición de una acción objeto:
3. Los que tienen una función espacial, no deíctica.

El primer grupo lo constituyen vocablos tales como *allí, otro, ese, aquello, este, allá*, etc. Es decir, voces cuya función en el contexto estriba en llamar la atención sobre algo o comunicar que algo está sucediendo.

En cuanto al lugar de ocurrencia, el orden o, mejor dicho, los órdenes admitidos fueron:

Nombre + calificador  
Calificador + nombre  
Verbo + calificador.  
Calificador + verbo  
Calificador + calificador

Pese a no encontrarse en inglés ni en holandés la secuencia calificador + verbo, sí la detectamos en Rafael. Fue sin duda la menos socorrida, pero no por ello dejó de aparecer. La tabla que sigue recoge muestras de los distintos órdenes registrados:

51. *agua allí* (N + C) (el vaso de agua está allí) mientras señalaba el lugar donde normalmente se le dejaba el vaso de agua para que bebiera.
52. *otro libro*: (C + N) señalando un libro tras haber señalado a otro igual.
53. *toma esto*: (V + C) dándome un objeto concreto
54. *aquello tren* (C + N) (aquello es un tren), al ver un tren
55. *más beber*: (C + V) pidiendo beber más agua.
56. *allí escalera* (C + N) (allí está la escalera)
57. *otro igual*: (C + C) mostrando otro objeto igual al primero.

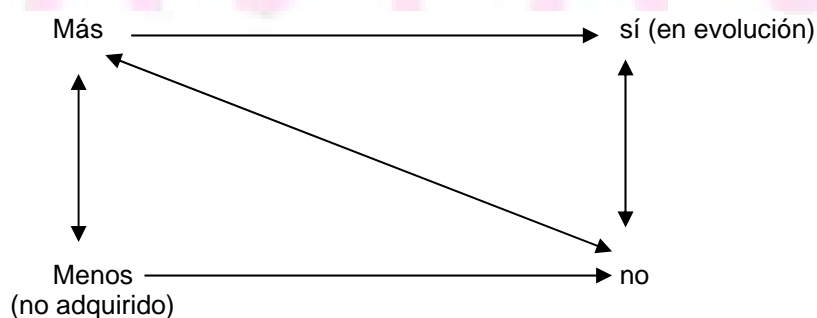
Al segundo grupo pertenecen las siguientes voces: *más, más* (con valor de adverbio sí) *no y nada* (ejemplo, *pasa nada*) las cuales admitían combinaciones con un nombre, con un verbo o con otro calificador. Sus órdenes de ocurrencia, fueron:

Nombre + calificador  
Calificador + nombre  
Verbo + calificador  
Calificador + verbo

No se registraron ejemplos de calificador + calificador aunque podían haberse dado perfectamente (ejemplo, *no más*, que no apareció en el corpus pero que he podido observar en otros niños). La tabla que sigue, recoge una muestra a manera de ejemplos:

58. *mamá más*: (N + C) emitía esta frase cuando quería que algo continuara o se repitiera.
59. *más pan*: (C + N) expresando el deseo de que le dieran más pan.
60. *más agua*: (C + N) idem.
61. *más música* (C + N) idem
62. *más*: (sí), pan (C + N), indicando que “sí quería más pan”
63. *no caca*: (C + N) para expresar que no quería hacer sus necesidades.
64. *trae más* (V + C)
65. *canta más* (V + C)
66. *no hay* (C + V)

El caso de *MÁS* exige un breve comentario. Semánticamente observamos una doble relación: por un lado el significado de afirmación frente a *no* (más = sí). Así, a la pregunta ¿quieres más galletas?, la respuesta de Rafael era *más galleta* en lugar de *sí*. Por otro lado, *más* sirvió para describir o pedir la repetición de un acontecimiento, una cualidad o un objeto. Ello indica que la relación con *si* en esta etapa estaba en evolución, mientras que la relación con *no* aparecía más evolucionada en la competencia del niño. El más = “otra vez”, apareció plenamente consolidado, presentando una estructura de superficie muy cercana a la de la lengua adulta. Puesto todo en ello de forma gráfica.



El tercer grupo decimos que lo componían elementos que servían para establecer relaciones espaciales no deícticas. Las combinaciones encontradas, fueron:

Nombre + calificador (la más socorrida)  
Calificador + nombre

El orden no fue fijo, pudiendo acaecer en primera o segunda posición. Los calificadores usados por Rafael dentro de este grupo fueron *arriba* y *abajo* con un contenido semántico equiparable ya, en líneas generales, con el que presentan dichos términos en el habla del adulto. Ejemplos:

- 67. *piernas arriba*: (N + C) decía mientras levantaba la pierna
- 68. *debajo puente*: (C + N), al ver pasar el tren por debajo del puente que había cerca de casa
- 69. *debajo cama* (C + N) cuando un juguete se le caía debajo de la cama y quería que se lo cogieran.

Los calificadores no *diferenciados*, que recordemos se caracterizaban por admitir combinaciones con sustantivos, pero rara vez con otro calificador<sup>5</sup> aparecieron en distintas posiciones, resultado ser una especie de cajón de sastre en el que caían todos aquellos elementos no asignables a las categorías anteriores señaladas. Ejemplos: *grande, pequeño, marrón, igual, calor, dos, conmigo, todas, largo, rico, un*, etc. El orden de los términos en las estructuras de estas frases resultó, al ser expandidas, idéntico al del adulto; sólo las relaciones verbo + calificador y calificador + verbo aparecieron menos definidas en la competencia del niño.

---

<sup>5</sup> Schaerlaekens entiende que los calificadores no diferenciados solamente pueden ocurrir con N (1973: 69)

Ejemplos:

- 70. *coche grande*: (N + C)
- 71. *Rita guapa*: (N + C)
- 72. *coche marrón* (N + C)
- 73. *mama, contigo* (N + C)
- 74. *faro igual* (N + C)
- 75. *sol pequeño* (N + C)
- 76. *flor amarilla* (N + C)
- 77. *dos galletas*: (N + C)
- 78. *muchas silletas*: (N + C)
- 79. *tren largo* : (N + C)
- 80. *galleta ahora*: (N + C)
- 81. *un botón*: (N + C)

El último grupo, que contempla la unión de ESTAR + calificador, aunque mucho menos socorrido, estuvo también presente en el habla de Rafael, con las variantes siguientes:

- 82. *ya está*: (C + V)
- 83. *(es)té (a)llí*: (V + C)

En resumen, la gramática fundamental de Rafael correspondiente a la etapa de las dos palabras, fue como sigue:

| Relaciones                              | Significado                       | Orden  | Ejemplos   |
|---|-----------------------------------|--|--|
| <i>I Relaciones internacionales</i>     |                                   |  |  |
| 1. Relación entre N + N                 | Poseción o destino                | Objeto físico más poseedor o destino   | Casa Joaquín<br>Juguete nena<br>Buzón cartas                   |
| 2. Relación de coincidencia entre N + N | Lugar, finalidad o identificación | Suj. físico (± animado) + lugar (o viceversa)<br>S (± animado) + O (o viceversa) | Abrigo habitación<br>Cocina cubo<br>Mamá, pan<br>Galleta, papá |

| Relaciones  | Significado   | Orden                               | Ejemplos   |
|---|---|-------------------------------------|--|
| <i>II Relaciones verbo – nominales y verbales</i> |   |                                     |  |
| 1. Rel S + V                                      | Designa una acción y su sujeto  | S + V (o viceversa)                 | Vaso quema<br>Cayó mama  |
| 2. Rel. O + V                                     | Designa una acción y su objeto  | O + V (o viceversa)                 | Arregla oso<br>Gafas rompes  |
| 3. Rel. Localización + V                          | Designa una acción y el objeto donde ocurre o la persona que coopera.         | L + V (o viceversa)                 | Bus montar<br>Dormir cama  |
| 4. Rel. copulative (ser / estar)                  | Comentario sobre el sujeto  | S + C<br>C + V                      | Hombre hablando /<br>casa rota /<br>Es tonta<br>Ya está                      |
| 5. Rel. Vm + V                                    | Designa la modalidad del verbo principal                                      | Vm + V                              | Puede abrir (= no puede abrir)   |
| <i>III Calificadores diferenciados</i>            |   |                                     |  |
| 1. Deixis   | Se centra en un objeto o característica matizando al N, al V o al C           | N + C/C + V<br>V + C/C + V<br>C + C | Caja allí / ese coche<br>Abre tú / este cógelo<br>Aquello negro              |
| 2. Afirmat./Negativ.                              | Afirma o niega una característica, acción u objeto                            | N + C/C + N<br>V + C/C + V<br>C + C | Mamá más / No caca<br>Trae más / No hay<br>-----                             |
| 3. Rel. de posición                               | Designa la posición de N o matiza a V por medio de un calificador.            | N + C/C + N<br>V + C/C + V<br>C + C | Pierna arriba.<br>Arriba gato / de pie<br>Usa todos / Que (te) caes<br>----- |
| <i>IV Calificadores no diferenciados</i>          |   |                                     |  |
|   | Comentan las características de un N restringiendo o ampliando su significado | C + N<br>N + C                      | Dos galletas<br>Caja grande  |



Varias matizaciones son necesarias en relación con lo que acabamos de decir:

1. En primer lugar, los niños que aprenden español no tienen por qué ajustarse por entero a las reglas aquí pergeñadas. Sabido es que existe un factor madurativo específico en cada persona de una gran incidencia en la evolución lingüística individual. No obstante, entiendo que la gran mayoría de estas reglas han de ser válidas por comprender clases y combinaciones insoslayables para un hispanohablante.
2. En segundo lugar, estas reglas no captan toda la variedad lingüística del informante objeto de estudio en la etapa que comentamos. En otras palabras, no existió una fase en que hablara *sólo* a base de dos términos. Lo que sí detectamos fue una preponderancia de secuencias bimembres frente a otras monomembres y polimembres. La gramática está montada haciendo caso omiso de estas últimas – que sin embargo habrán de encajar en un patrón global de adquisición lingüística. Hecha esta precisión, el análisis efectuado refleja, creo, con bastante fidelidad la sintaxis de Rafael de esta etapa (sin entrar en disquisiciones que se salen del objetivo de este libro de si las dos palabras han de tomarse en estructura profunda por una sola o no, etc..)
3. Unido a lo último apuntado, está la definición misma de “dos palabras”. Efectivamente, cabe preguntarse por el concepto definitorio de tales entes. ¿Son palabras desde la óptica adulta o no?. Y en uno u otro caso, ¿son palabras fonológicas gramaticales o semánticamente definibles?. Porque, por ejemplo (sakaío) equivale a la forma adulta “se ha caído”, (étez móo) “este es (el) morro”, etc... Personalmente he optado por la regla más estricta, a saber, dar cabida a emisiones que claramente representaban a dos palabras ortográficamente delimitadas. De ahí, la observación anterior de que la gramática del cuadro 14 no hacía justicia a la variedad lingüística de Rafael. Concretamente, no se recogen las frases estereotipadas del tipo “buenas noches”, “adiós X”, etc...
4. Respecto a la mayor o menor frecuencia de una determinada construcción, esto es algo que depende en gran medida de dos factores inseparables: por un lado la idiosincrasia del aprendiz <sup>6</sup> con sus gustos e inclinaciones personales, y por otro del tipo concreto de habla al que esté expuesto; la preponderancia en la misma de unas estructuras y no otras será un supuesto factor que incida en dicha frecuencia.

---

<sup>6</sup> En la literatura sobre el tema más que a la inteligencia suele darse un papel importante al influjo del sexo. Hay bastantes autores que sostienen que las niñas aprenden al lengua antes que los niños (McCarthy, 1954). Este es un aspecto que pese a estar de acuerdo por lo que he observado en mi hija, no queda aquí reflejado. Entre las razones de posible retraso de los niños frente a las niñas, cabe mencionar la mayor receptividad y poder imitativo (Jespersen, 1921); las distintas expectativas que el medio impone en uno y otro.

5. En cuanto al posible orden de aparición de las distintas relaciones, no se ha hecho cronológicamente, aunque estudios ulteriores habrán de demostrar si en efecto hay una prelación determinada a la hora de adquirir estructuras sintácticas españolas. Ciertamente las relaciones entre nombres, o entre nombres y verbo, parecen ser prioritarias, confirmando de este modo las categorías constitutivas de las frases holofrásticas. Pero a partir de aquí el desarrollo de cada niño tiene su parte de específico. De ahí precisamente la dificultad de generalizar un tipo determinado de gramática o de enfoque.
6. Con referencia a la generalización hecha por Brown (cf. *Psycholinguistics*, 220) sobre los datos de L. Bloom e I.M.Schlesinger, nuestro análisis confirmó todas las relaciones semánticas por él testadas, rebasándolas con amplio margen. Un aspecto interesante sería comprobar el tipo y variedad de relaciones empleadas por los niños españoles frente a los hablantes de inglés, puesto que nuestros datos revelaron una alteración de elementos no correspondida en inglés y una variedad de construcciones cuya confirmación en otros hispanohablantes supondría un buen argumento en contra del LAD como esquema tipo de desarrollo lingüístico con posibilidades limitadas de opiniones personales.

ASPACE

## **BIBLIOGRAFÍA**

- HERNANDEZ PINA, Fuensanta** “Teorías Psico – Sociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna” Ed. Siglo XXI. Madrid, 1984
- MARTLEW, Margaret** “Prelinguistic Communication” en “Language Development and Disorders”. Clinics in Developmental Medicine Nº 101/102 Mac Keith Press, 1987
- PIAGET, Jean** “El nacimiento de la inteligencia en el niño”. Ed. Ares y Mares. Barcelona, 2007
- TRAN-THONG** “Los estadios del niño en la Psicología Evolutiva. Los sistemas de Piaget, Wallon, Gesell y Freud”. Pablo Del Río, Editor. Madrid, 1981
- WERTSCH, James V.** “Vygotsky y la formación social de la mente” Paidós Ed. Col. Cognición y desarrollo humano. Barcelona, 1988