



Circuitos Comunicativos con Éxito

Documento 6. “Mensaje Definido con Palabras”

Seminario de Lenguaje ASPACE
Dirigido por Iñaki Bidegain.
Donostia, Abril 2011

© Servicio de Estudios de ASPACE - Gipuzkoa



Mensaje Definido con Palabras

En esta definición incluiremos el desarrollo de la aparición del lenguaje hablado, que se inicia por una fase en la que se utilizan palabras que tienen un significado muy amplio. Esta fase se inicia en el segundo año y se culmina de alguna manera al final de ese año, mostrando, como siempre, continuidad, evolución y mayor complejidad, combinándose con el uso de la frase de dos palabras.

La fase de desarrollo en la que se utiliza fundamentalmente una palabra, se denomina holofrásica y en ese momento parece cierto que las emisiones de una palabra no son simplemente el mero nombre de las cosas y acontecimientos, y que hay que tener en cuenta los rasgos prosódicos que las cubre y que el niño genera sin tener que imitar en toda ocasión la entonación del adulto.

De Laguna (1927), interpretó las emisiones de una palabra como *predicados*, es decir, como comentarios hechos sobre la situación en la que el niño se encuentra. La palabra holofrásica es para ella el *comentario* de un hecho extralingüístico. De ahí que, con el contexto lingüístico, el tema del comentario, que constituye una clase rudimentaria de proposición, equivalga a una oración conceptual completa. A este propósito, escribe:

Precisamente porque las palabras del niño resultan indefinidas en cuanto a su significado, se caracterizan por una multiplicidad de usos. Por la misma razón y aunque suene paradójico, presentan un funcionamiento de oraciones aunque sólo rudimentariamente completas. La palabra de un niño no designa a un objeto, o una propiedad o un acto, más bien se refiere aun objeto de un modo vago y amplio, junto con sus propiedades más interesantes y los actos con que son normalmente asociados en la vida del niño. Este puede poner el énfasis en uno u otros aspectos según las exigencias de la ocasión en que sean usadas. Debido a que los términos del lenguaje del niño son tan indefinidos, el momento particular y el contexto determinan el significado específico en cada ocasión. Con el fin de entender qué dice el niño, debemos ver lo que está haciendo (1927, citado por McNeill 1970: 23)

McNeill (1970) siguiéndola sostiene que las emisiones de una sola palabra expresan ideas completas.

El habla holofrástica significa que mientras el niño se limita a hacer emisiones de palabras aisladas al comienzo de la adquisición del lenguaje es capaz, sin embargo, de concebir algo como una oración completa (1970:20)

En otras palabras, en la etapa holofrástica el niño partiría de una especie de oración completa “in mente” que iría reflejándola paulatinamente de modo más completo en función de un desarrollo madurativo tanto en atención como en memoria.

En primer lugar, emisión y acción van muy parejas. En estas circunstancias, las emisiones son como dice Leopold (1949) “*autoimperativas*”: [áʎe] (abre = si desea que le abran una puerta); [pjé] (de pie = pidiendo ponerse de pie), [sentá] (sentar = exigiendo sentarse), etc... Junto a esto, la holófrasis se caracteriza por una gran capacidad *denominativa* de objetos que son evocados o que desea conocer. Y, finalmente, es corriente que las emisiones vengan impregnadas de una *emotividad*, ya sea positiva o negativa. Estos tres factores se

corresponden con los aspectos conativo, referencial y expresivo de Jakobson (1960). Todo ellos acaecen a veces conjuntamente, como refleja el cuadro siguiente elaborado con datos propios:

<i>Emisión</i>	<i>Vocablo</i>	<i>Edad</i>	<i>Glosa</i>	<i>Función</i>
[dá]	¡andá!	9 meses	Sorpresa al caerse un objeto al suelo	E.R.
[papá]	¡papá!	12 meses	Al ver llegar a su padre a casa.	E.
[áβa]	Agua	12 meses	Pidiendo agua	E.C.
[léte]	Leche	13 meses	Al ver su biberón	R.E.
[ten]	Ten/toma	14 meses	Para dar o pedir algo	C.
[áβo]	Árbol	14 meses	Señalando un árbol	R.E.
[táta!]	Quita (¿)	14 meses	Cuando está disgustado	E.
[áβe]	abre	14 meses	Pidiendo que le abran un paraguas, le pelen un plátano; le separen dos butacones, le quiten el abrigo, etc....	E.R.

E. = emotiva	C. = conativa	R. = referencial
--------------	---------------	------------------

La función referencial, es sin duda la más próxima a las oraciones del adulto; pero en esta etapa, y a diferencia de las otras dos, nunca se encuentra en su forma pura, sino que va teñida de factores emocionales y referenciales (o eso es al menos lo que pensamos los adultos). El paso siguiente vendría a ser no la aparición de la gramática, sino de un habla de acuerdo con unos cánones que sirven para expresar la gramaticalidad de una lengua dada.

En *One Word at a time* (1973), Bloom nos brinda una explicación sobre la posible función de esta etapa. Para ella, los avances que el niño hace en la lengua dependen en cada momento de los logros cognitivos llevados a cabo anteriormente. La cantidad de comprensión que se precisa para adquirir la sintaxis se desarrolla no como un todo unitario, sino como una fase en la que se realizan cambios muy significativos.

Hacia la segunda mitad del segundo año es corriente asistir a un aumento espectacular en el vocabulario infantil. Analizando esta fase, Bloom observó un período de tiempo en el que nuevas palabras parecían afianzarse y matizarse en su significado ocurriendo solamente en determinadas situaciones. Más tarde se dio una ampliación semántica, más general que en el adulto, pero no tan caprichosa como en los comienzos de la etapa que nos concierne. Bloom observó un período de tiempo en el que nuevas palabras parecían afianzarse y matizarse en su significado ocurriendo solamente en determinadas situaciones. Bloom explica esto en términos de la psicología cognitiva: los primeros nombres son “fluidos” en su significado porque el niño a esta edad no tiene establecido el concepto de objetos permanentes, crucial en la teoría de J.Piaget. Las palabras aparecen usadas en conexión con rasgos esporádicos en situaciones diferentes que el pequeño relaciona subjetivamente.

El análisis de la función específica de nombres como *mamá, dada, mami*, etc... puso de manifiesto, según Bloom, cuatro fases consecutivas: al comienzo estas emisiones parecen anunciar simplemente la *presencia* de la persona. En una segunda fase, a la función anterior habría que añadirle la del *saludo*; explicaríamos así las reacciones ocasionales cuando el niño

se acerca al padre o a la madre, emitiendo su nombre (*papá, mamá*) acompañándolo de una sonrisa y de contacto. Una tercera fase, a partir de los veinte meses aproximadamente, tendría lugar cuando el niño, sabiendo que un objeto es de los padres, emite la palabra (*papá, mamá*) para expresar que aquello *pertenece* a la persona nombrada. Y una cuarta fase, que aparece hacia la misma edad, consistente en *identificar* la ausencia de la persona nombrada¹

En un comienzo, utilizará una palabra para referirse a una serie de objetos y acontecimientos que son asociados libremente en su mente: el campo semántico de esta palabra es amorfo². En la segunda fase, hacia la mitad del segundo año, comienza a aprender el significado de las palabras mediante un proceso de generalización de nuevos ejemplos. Es ahora cuando empieza usando vocablos con una semántica reducida, pero que irá ampliando al aplicar sus experiencias del ejemplo original a otros nuevos ejemplos que, aún difiriendo los unos de los otros, permanecen, sin embargo, dentro del mismo campo semántico. Esta fase de desarrollo coincide con la adquisición de la “permanencia” de los objetos (de su independencia entre sí y consigo mismo). La tercera fase comprendería palabras con categorías semánticas comunes en el habla del adulto.

¹ El niño objeto de nuestro estudio también señalaba a los veinte meses la puerta o una ventana pronunciando la voz “papá” para expresar su ausencia (la puerta por la que desaparecía y la ventana a través de la cual lo veía alejarse)

² Podemos citar como ejemplo personal la emisión “tata” (de 10 a 12 meses) que no parecía tener un significado concreto en esta etapa, sirviendo tanto para llamar la atención como para pedir algo. De acuerdo con Piaget (1954), el niño de esta edad no ha archivado aún la noción de permanencia de los objetos. Es decir, no se da aún cuenta de que los objetos existen y de que son independientes de él y sus acciones.

Bloom, apoyándose en Piaget, afirma que tanto la representación conceptual de los objetos como la representación léxica de las palabras aparecen juntas en esta etapa. Tan pronto el niño adquiriera el concepto de permanencia de los objetos a partir de los dieciséis meses, aumentará rápidamente su capacidad para designarlos y, como consecuencia, su vocabulario experimentará un crecimiento llegando a unas cincuenta palabras hacia los dieciocho meses y a más de un centenar al cumplir el segundo año.

Las conclusiones que se desprenden del estudio de Bloom podemos resumirlas como sigue:

1. Los niños emiten una palabra cada vez debido a sus limitaciones psicológicas y lingüísticas y, además, porque no conocen lo bastante sobre las oraciones.

Las emisiones de una palabra son oraciones. Los niños en la primera mitad del segundo año no usan frases y oraciones –sólo dicen una palabra cada vez. Cuando las emisiones de una palabra se suceden dentro de los límites de un acontecimiento en el habla individual, hay motivos para indicar que el niño es consciente de los aspectos relacionales de la experiencia. Pero los niños no usan la sintaxis – las emisiones son en su mayor parte imprevisibles en sus relaciones– y no hay prueba desde el punto de vista del comportamiento lingüístico de que los niños “conozcan” la estructura semántico – sintáctica de la lengua que oyen (Bloom, 1973: 61-62)

2. Lo que los niños conocen en este período de tiempo viene dado en términos de su desarrollo cognitivo, el cual parece influir en las inducciones lingüísticas que ellos hacen acerca de la gramática de su lengua. Estos podrían alcanzar el aprendizaje de la sintaxis por medio de distintas estrategias en momentos diferentes de este periodo.

3. El niño aprende la lengua como codificación lingüística de representaciones conceptuales de la experiencia anteriores en el desarrollo.

Sin que asumamos todos los postulados de Bloom, los datos empíricos de que disponemos corroboran que el aprendizaje de los nombres de las cosas depende de la percepción y discriminación entre aspectos figurativos de los objetos, que pueden presentar rasgos comunes o no, pero que ocurren de modo regular. El contexto será, pues, imprescindible, ya que en esta fase acción y palabra están íntimamente unidas. Al mismo tiempo, tampoco podemos estudiar estas emisiones sin tener en cuenta el nivel de desarrollo, puesto que las emisiones reflejan la actividad de esta etapa sensoriomotora. Como señala Sinclair (1970), las primeras palabras representan la actividad organizativa del niño como oposición a las emisiones puramente denominativas, que tienen que ver con el conocimiento de los objetos. Tanto la actividad organizativa del niño como su conocimiento de los objetos, forman la esencia de la inteligencia sensoriomotora. Los niños de esta etapa están aprendiendo a hablar de sus experiencias. Por eso, es achacable de superficial toda descripción de dicha habla en términos de estructura adulta exclusivamente.

Etapa Holofrástica en Rafael

Pero es menos problemático considerar las frases de una palabra como emisiones indicadoras de unas determinadas modalidades semánticas (aunque éstas no estén claras), que verlas como un concentrado de oraciones adultas. Entre otras razones, porque la intención semántica, pese a depender en gran parte de la interpretación del adulto, suele contar con un contexto no lingüístico que excluye posibles opciones. En el caso de Rafael, registramos las siguientes emisiones proferidas de forma regular entre los 10 y los 18 meses.

Estas funciones suponen una ampliación de las tres básicas (emotiva, conativa y referencial) jakobsonianas, que veíamos anteriormente, tratando de interpretar la estructura a través del significado y partiendo del niño. No de cánones adultos.

Contenido		Expresión		
<i>Macrofunciones</i>	<i>Funciones</i>	<i>Articulación Tono</i>	<i>Edad</i>	<i>Glosa</i>
I. Personal	1. Apelativa	[Táta/atáta] medio	12	Oye, escucha
		[eee/əəə] med. Alto	10	¿Estáis ahí? Venid
		[táta] med. Alto	12	¿Mamá?. ¿Es mamá? ¿La tía?
		[p ^h a (p ^h a)] med.alto	12	¿Papá? ¿Es papá?
	[mámma] med.alto	12	¿Mamá, estás ahí?	
	2. Admirativa	[(n)dá] bajo - alto	10	¡Hay que ver!, ¡mira”
II. Interaccional	3. Asertiva	[má:] [maɪθs] med.baja	17	Sí, quiero/dame más
		Repetición de cualquier voz oída (ej. ¿Quiéres pan?. Resp: pan)		
	4. Aversiva	[táta] alto-bajo	12	Eso no me gusta. No lo quiero
[nə/ne] medio-bajo		14	No	

Contenido		Expresión		
<i>Macrofunciones</i>	<i>Funciones</i>	<i>Articulación Tono</i>	<i>Edad</i>	<i>Glosa</i>
	5. Deíctica	[áββa] medio-bajo [téta] med.-bajo [θso(l) med.-bajo Y en general toda voz emitida para <i>señalar</i> la presencia de un objeto o persona.	12 12 16	Eso es agua Esa es mi tía Eso es el sol
	6. Deleitiva	[(h) a há] alto-bajo o risas [mamí] alto-bajo	12 18	Me gusta eso. Me alegra verte ¡Que bien que voy a dormir!
	7. Imaginativa	[kukú tatá]	14	Me escondo; a hora no
	8. Instrumental	[eee] medio [nde, nde] medio [ája] medio [pípa] medio Y en general cualquier objeto requerido para <i>satisfacer</i> una necesidad	12 14 15 16	Quiero ese objeto Quiero comida Quiero galletas Quiero la chupeta
	9. Regulativa	[ápa] medio – bajo [setá] bajo-medio [pápas] medio – bajo [áθé] bajo – medio Y en general toda voz emitida con el fin de <i>regular</i> el comportamiento de otros	14 17 16 18	Tómame en brazos Siéntate / siéntame Quiero que me des comida Hazme tal cosa

Como señala Slobin (1971: 41-42) no cabe hablar de gramática activa hasta que las emisiones constan de dos o más elementos combinables. Como máximo habría que hablar de una gramática pasiva puesto que el uso constante de una determinada voz para expresar una relación lingüística parece ser el inicio de los intentos por parte del niño tanto para conceptualizar las relaciones existentes entre el sistema lingüístico y el entorno para aprender a expresarlas del modo más efectivo.

Lo más evidente es que el niño está tratando de adquirir un conocimiento de las cosas que le rodean y de la relación que mantiene con ellas. Por eso intenta aprender sus nombres en un afán por compartimentalizarlas. Para ello la ayuda de la madre (o ser con el que convive) es vital. En el caso de mi hijo la adquisición léxica así como el refuerzo se efectuaron a raíz de una interacción en la que yo asumía el papel principal. Las preguntas formuladas exigían una respuesta por lo general monoléxica. Ejemplos:

- *¿quieres pan?, ¿pan?*
- *Oye, ¿y el coche?*
- *Y esto ¿qué es?*

Y si no lo sabía:

- *Esto es un ca-mión*
- *Dile a papá: ¡papá! El carrito*
- *¿sabes que ha hecho mamá un flan?*

Y él repetía (fan), lo que yo reforzaba: *un flan, claro. Un flan muy rico. Un flan muy muy rico.* Y él: *rico (liko)*

Otras veces la expresión por mi parte era más completa al hacer una glosa que sirviera para precisar el alcance semántico de un término.

Ejemplo:

Rafael: -- *api (lápiz)*
Madre: -- *¿lápiz?. ¿Qué pasa, que vas a escribir?. ¡Madre mía! Escribe aquí. Dibuja una llave. ¡Anda, qué dibujos haces más bonitos!*

Paulatinamente el niño señalaba un objeto presente y emitía un sonido; yo decía el nombre del objeto y Rafael a su vez imitaba lo que percibía. Luego señalaba otro objeto y el ciclo se repetía. He de destacar que se fijaba mucho en mis labios cuando yo hablaba combinando de este modo la atención auditiva y visual.

La razón se debería en parte al modelo específico que ofrece el adulto con el consiguiente refuerzo de ciertas formas, y también a las estrategias adoptadas por el niño, resultando ser así la adquisición un proceso altamente individual. Una posible explicación de la divergencia en la adquisición léxica inicial por el niño (patente con la excepción de vocablos – oración tales como (*agua / papas / caca / papá y mamá*) creemos verla precisamente en la interacción madre / padre – niño ³. La diversidad del entorno y el énfasis de los padres en determinadas palabras serán factores clave en el incremento y características del léxico del niño. No hay que olvidar, además, que una palabra común a dos niños no ha de ser tomada por “idéntica”, entre otras razones porque no suelen coincidir en su cobertura semántica. Rafael, por ejemplo, utilizaba *papas* para referirse a todo tipo de alimento, pero en los líquidos distinguía perfectamente entre *agua y té* (cosa que ya no hace mi hija, por ejemplo). Incluso en términos tan universales como *papá y mamá* no se da identidad absoluta necesariamente. La aplicación de *papá* para designar a cualquier hombre es bastante corriente; llamar la atención del padre con el apelativo de *mamá* puede chocar al propio interesado.

La generalización semántica parece ser rasgo común a toda adquisición lingüística infantil, explicable precisamente por la abstracción de rasgos comunes que el niño detecta. Creo con Bloom (1973: 68 – 69) que los pequeños perciben no sólo las semejanzas de las cosas que les rodean, sino también sus diferencias. La organización de los rasgos perceptuales

³ Hay una abrumadora mayoría de trabajos sobre la interacción madre – hijo. Escasísimos sobre dinámica de la interacción verbal entre padre e hijo. Una diferencia entre el habla de los padres hacia el niño y de las madres parece estibar en la menor repetición que hacen los primeros de lo que oyen a sus hijos así como una menor expansión oracional, cf: J. Giattino y J.E. Hagan: “Analysis of a father speech to his language – learning child”. J.S.H.D. vol. 40, 1975

y funcionales que caracterizan a los objetos parecen ser requisito indispensable para que el niño empiece a hacer referencia a los mismos.

La mayor o menor cobertura semántica de algunos vocablos infantiles (la “*over – inclusion*” y “*under – inclusion*” de L.Bloom) es un hecho fácilmente constatable. Así, Rafael utilizó la voz *abre* (áβe) en una variedad de situaciones realmente curiosas puesto que le servía para requerir que le abrieran la puerta, que le separasen dos sillones, que le pelasen un plátano y también para que le quitasen el abrigo).

En una comunicación personal la madre de otro niño de edad similar me informaba que su hijo utilizaba la voz “gato” para referirse a cualquier animal de cuatro patas aunque se tratase de un caballo. Bloom nos habla de un ejemplo parecido en inglés, y en Dale encontramos un cuadro de T.E. Moore ⁴ que nos permitimos incluir (en página siguiente) por recoger ejemplos de varias lenguas.

<i>Fuente y lenguaje</i>	<i>Vocablo</i>	<i>Primer referente</i>	<i>Extensiones por orden de ocurrencia o aparición.</i>
<i>Forma</i> Lewis (1951) Inglés	Tee (nombre de un gato)	Gato	Perros; vacas y ovejas; caballo
Pavlovitch (1920) Francés	Bebé	Reflejo de sí mismo en el espejo	Fotografía de sí mismo; todas las fotografías; todas las ilustraciones todos los libros con ilustraciones; todos los libros.
Imedadadze (1960) Ruso	Buti	Pelota	Juguete; rábano; esferas de piedra a la entrada del parque
<i>Tamaño</i> Moore (1896) Inglés	Fly	Mosca	Manchitas; polvo; todos los insectos pequeños; sus dedos de los pies; migajas de pan; un sapo

⁴ *Cognitive development and the acquisition of language*. Nueva York, Academic Press, 1973

<i>Fuente y lenguaje</i>	<i>Vocablo</i>	<i>Primer referente</i>	<i>Extensiones por orden de ocurrencia o aparición.</i>
Taine (19877) Francés	Bebé	Bebé	Otros bebés, todas las pequeñas estatuas; figuras en pequeñas ilustraciones y estampas
<i>Sonido</i> Shvachkin (1948) Ruso	Dany	Sonido de campana	Reloj de pared; teléfono; timbre de la puerta
Leopold (1949) Alemán – inglés	Sch	Ruido del tren	Música; ruido proveniente de movimientos; ruedas; pelotas
<i>Movimiento</i> Moore (1896) Inglés	Bird	Gorriones	Vacas y perros; gatos; cualquier animal moviéndose
<i>Sabor</i> Leopold (1949) Inglés	Candy	Dulces	Cerezas; cualquier cosa dulce
<i>Textura</i> Shvachkin (1948) Ruso	Kiki	Gato	Algodón, cualquier cosa suave
Idelberg (1903) Alemán	Bow – bow	Perro	Perro de juguete; piel con cabeza de animal; piel sin cabeza

Esto enlaza con nuestra postura inicial de ver en las emisiones monoléxicas *unidades semánticas portadoras de una función lingüística*. La *protoestructura*, sería el primer paso en relacionar el símbolo lingüístico con el mundo exterior. Mejor dicho, y como ya señalara Piaget, antes de nada es preciso una base cognitiva que permita al niño comprender que el lenguaje es un *sistema simbólico* que puede representar al mundo visible, y también un sistema de comunicación sustentado en una base semántica concreta: la de la lengua de exposición.

BIBLIOGRAFÍA

- MARTLEW, Margaret** “Prelinguistic Communication” en “Language Development and Disorders”.
Clinics in Developmental Medicine N° 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