

Lenguaje en movimiento, 2016, Rebeca Barriga (editora), México: El Colegio de México, 197 pp.

Con 197 páginas, *Lenguaje en movimiento* es un libro integrado por cinco artículos, un prólogo y un par de índices (uno onomástico y otro temático).

Los artículos son de la autoría de Carlos Gil, Glenda Lizárraga, Erik Franco, Alejandra Aranda y Luis Meneses. El prólogo va firmado por Rebeca Barriga (quien funge también como editora y coordinadora del libro) y, finalmente, los índices, fueron elaborados por Omar Martínez.

Desde el prólogo, Rebeca Barriga puntualiza la importancia que el libro tiene para ella, tanto por ser el trabajo de sus estudiantes como porque retoma la trayectoria de la Serie Estudios del Lenguaje, creada explícitamente para la publicación de los mejores trabajos (arbitrados) de los estudiantes del Doctorado en Lingüística de El Colegio de México. Adicionalmente, señala, uno de los becarios del verano de la investigación de la Academia Mexicana de Ciencias, elaboró los índices. Se trata, afirma contundentemente, de un libro de gente joven que empieza a incursionar por los rigores de la publicación; y así es. Los estudios sobre desarrollo lingüístico infantil estarían de plácemes si pudiéramos personificarlos.

En “La configuración ascendente de la entonación no asertiva en español: un acercamiento cualitativo a su adquisición”, Carlos Gil analiza la aparición del patrón prosódico con tono de juntura final alto (que, en los adultos, corresponde al de las oraciones interrogativas absolutas) en cuatro niños cuya lengua materna es el español. Los cuatro niños se ubican en las etapas tempranas de desarrollo lingüístico –todos tienen menos de tres años–; pero, para efectos de la investigación, quedaron clasificados en dos grupos, los de uno a dos años (niños de la “etapa 1”) y los de dos a tres años (niños de la “etapa 2”).

El estudio de Gil –por demás meticuloso y bien planteado– gira en torno a dos categorías de análisis: las EPN, “emisiones pragmáticamente nulas”, y las EPC, es decir, las “emisiones con contenido pragmático”. Además, refuerza sus observaciones señalando lo que ocurre en cada colaborador, no solo a nivel de producción sino de gestualidad y de comprensión en los datos elicitados.

El Cuadro 1 (v. p. 40) resume los hallazgos de la investigación:

ETAPA	SUJETO	EPN	ECP	TIPOS DE ECP	ENTONACIÓN CON ASCENSO FINAL	TIPOS DE ECP CON ENTONACIÓN ASCENDENTE	GESTUALIDAD	RESPUESTAS A CONTORNO ASCENDENTE
1	Andrea (1,5)	Sí	Sí	No asertivos	Mayoritaria	Fáticos, directivos	Muy presente	Físicas, ritualizadas
	Rodrigo (1,8)	Sí	Sí	No asertivos	Mayoritaria	Fáticos, directivos	Muy presente	Físicas, algunas verbales
2	Santiago (2,5)	No	Sí	Asertivos/ No asertivos	Frecuentes	Directivos	Presente	Físicas y verbales
	David (2,9)	No	Sí	Asertivos/ No asertivos	Poco frecuentes	¿Interrogativo directo?	Moderada	Físicas y verbales

Las ECP (o sea, las emisiones con contenido pragmático) aparecen siempre y, como se aprecia, cuando su contorno es ascendente, su intención puede ser meramente fática, directiva o, inclusive, acercarse a los actos interrogativos directivos (cuyo propósito no es otro más que la solicitud de información, como sabemos). Ahora bien, las EPN (o emisiones pragmáticamente nulas, esas que no van dirigidas a alguien), por su parte, dejan de aparecer, como si los niños entendieran –en palabras del autor de este primer artículo– “que el discurso verbal se usa en el mundo adulto para comunicarse y debe usarse para ello” (p. 40).

Lo interesante es que, en este desarrollo lingüístico, las primeras ECP de los niños son no asertivas o performativas puras, y es en la etapa 2 cuando comienzan a surgir de modo sistemático enunciados asertivos o representacionales y, con ello, un aumento proporcional de los contornos descendentes (p. 42).

Esto sugiere –en palabras de Gil– que “los niños asignan más rápidamente una carga pragmática al contorno ascendente [...], que al descendente, al que solo parecen asignarle la función de marcador de límite de enunciado” (p. 43).

Las implicaciones de lo anterior son enormes. Es necesario, ahora, replantearse las cosas si se pensaba que lo primero en producirse eran los contornos descendentes, y que los contornos ascendentes se podían producir solo cuando ocurría la maduración de las capacidades y habilidades fonatorias. Evidentemente, no hay que soslayar las necesidades pragmáticas, como bien apunta el autor.

Giros similares aparecen en el resto de los escritos; de ahí que su lectura sea fundamental para renovar nuestros puntos de vista sobre la adquisición del lenguaje. Glenda Lizárraga, por ejemplo, en su texto “Caracterización del sujeto gramatical en la adquisición y desarrollo del español como lengua materna” nos coloca, al menos, frente a siete conclusiones, todas ellas igualmente sorprendentes e interesantes.

Así, en su estudio –donde, además de trabajar con el mismo informante de Carlos Gil, David (2,9), trabajó también con Julia (5,2) y Renata (6,6)– Lizárraga asevera que los sujetos tácitos, mas no los sujetos explícitos, son los que predominan en las etapas de desarrollo temprano. Agrega –siguiendo a Serra *et al.* (2000)– que el sujeto ‘ausente’ tiene una referencia definida, inferible del contexto; que no está restringido semánticamente por el verbo; y que a partir de la flexión verbal no puede haber lugar para equívocos en la identificación de la referencia. El estudio aporta datos para mostrar la gradualidad del proceso de adquisición en las categorías gramaticales de número y persona, mismas que inequívocamente participan en la preferencia por los sujetos tácitos. Por otra parte, “En el en el caso de los sujetos explícitos, el desarrollo sigue una direccionalidad que va de los menos abstracto/más concreto que, son las frases nominales, a lo más abstracto/menos concreto, donde se sitúan los pronombres”. (p. 63). Todos estos hallazgos son de una lucidez envidiable.

El orden de adquisición para el caso de los sujetos explícitos va de la frase nominal (incluyendo el nombre propio), al pronombre (con predominio, en un primer momento, de la segunda y la tercera personas del singular), hasta llegar a la oración subordinada en función de sujeto, pasando antes por el sujeto con frases prepositivas y modificadores adjetivales.

El artículo, además de poseer una estructura de calidad impecable, nos permite conocer el entramado adquisitivo de una función gramatical a la que pocos voltean a ver, como bien indica la autora.

Hasta aquí nos hemos desplazado de la Fonética y la Fonología a la Sintaxis, corresponde ahora colocarnos en el ámbito léxico-semántico con el artículo: “Definiciones de palabras sobre emociones, sensaciones y sentimientos en niños de edad escolar” de la autoría de Erik Franco.

El autor se enfoca en las definiciones que niños de 6, 9 y 12 años de edad pueden hacer de diez sustantivos abstractos: *felicidad, enfermedad, amor, asco, emoción, dolor, miedo, preocupación, enojo y tristeza*. Para ello, toma en cuenta distintos ejes articulatorios: uno, que “parte del supuesto de que el léxico relacionado con conceptos abstractos resulta más complejo de definir que el léxico vinculado con la designación de cosas tangibles y, en general, estas diferencias deberían aportar conclusiones distintas sobre los mecanismos definitorios en las distintas etapas del desarrollo cognitivo” (pp. 77-78). Otro eje importante se refiere a la “objetivación” de la lengua, es decir, al análisis de la lengua como un objeto o entidad independiente –rasgo esencial de la competencia metalingüística y, por ende, de los años escolares, que funcionan a modo de disparador de dicha competencia–.

De entrada, sus resultados apuntan a que hay un avance en la formalización de las definiciones proporcionadas por los niños de primero a sexto grados de primaria. Los criterios empleados para evaluar tales definiciones atienden

perfectamente lo que los datos reflejan; esto, aunque pueda parecer insulso, es vital en el análisis lingüístico: “dejar que los datos hablen”. En este sentido, le asigna cero puntos a la ausencia de respuesta, un punto a la presencia de ejemplo(s), dos puntos a la transformación de la palabra definida en la forma *estar* + *adjetivo*, tres puntos a la utilización de paráfrasis o antónimos y, finalmente, cuatro puntos al uso de un hiperónimo –rasgo, este último, privativo de los niños de 12 años–.

En términos generales, nos dice Franco, los niños parten de datos empíricos para formular sus definiciones, pero –conforme avanza su grado de escolaridad y su edad– tales definiciones se vuelven menos idiosincráticas, menos personales, y se apegan más a la estructura de una definición formal. Retomo por caso los siguientes ejemplos sobre el sustantivo “asco”.

Cuando me sirven **algo que no me gusta**. Un día las hormigas vinieron a mi casa y se comieron el pozole y nos las comimos, pero ya estaban muertas.

(Diana, 6 años de edad, 1°)

Cuando a mí no me gusta **nada podrido**.

(Mahuitzin, 6 años de edad, 1°)

Cuando te dan **algo** que no te gusta y sientes que vas a **vomit**ar.

(Daniel, 9 años de edad, 3°)

Sería una cosa que... **Una cosa muy asquerosa** como algunos insectos que son muy asquerosos.

(Paty, 9 años de edad, 3°)

Es **algo que te da**, el olor es así como que raro, no te agrada el olor y empiezas a hacer caras malas, **no te gusta el olor**.

(Mario, 12 años de edad, 6°)

Pues es **algo que sientes en tu mente** o en tu boca, porque hay **cosas que se comen**. Yo siento que el asco es algo que nos dice que nuestra mente o a nuestro cuerpo no le gusta, entonces por eso le da asco. Algo que no le gusta, o algo que les disgusta, en pocas palabras.

(Gaby, 12 años de edad, 6°)

El artículo de Erik Franco es una excelente invitación para seguir explorando las ventajas del desarrollo metalingüístico y enfocarlo al fortalecimiento del rendimiento académico.

Evidentemente, surgen cuestionamientos metodológicos. Franco, por ejemplo, anota que, en vez de preguntar: “¿Qué es para ti x o y ?”, debió haber preguntado: “¿Qué significa x ?” o “¿Cuál es el significado de y ?”, para que las definiciones fueran menos personales; me parece que es una aclaración pertinente si se quiere repetir el estudio; sin embargo, si la forma de preguntar fue siempre la misma –aunque las respuestas hayan pasado por el tamiz de la personalización–, es un hecho indiscutible que las estrategias para definir se van enriqueciendo gradualmente a lo largo de la educación primaria.

Sobre las habilidades lingüísticas, aparte de la definición, hay un artículo en *Lenguaje y movimiento* a propósito de la narración; se trata del texto de Alejandra Arana, titulado: “El infinitivo narrativo de la lengua purépecha en los relatos infantiles”. Este es el único artículo del libro con una propuesta de análisis para una lengua indígena, pero el hecho de que aparezca incluido es muy meritorio, porque habla del trabajo que se está haciendo sobre las lenguas originarias y su papel en México, donde se espera que logren trascender –aunque sea poco a poco– las barreras de la marginación.

El artículo de Arana nos coloca ante una disyuntiva morfosintáctica especialmente compleja: si en purépecha –lengua, como señala la autora, de núcleo final, y de ahí su carácter sufijal y con uso de posposiciones en vez de preposiciones–, se colocan hasta nueve infinitivos narrativos precedidos por un verbo conjugado en aspecto perfectivo, el uso de tal flexión finita ¿responde a una intensificación?, o bien, ¿obedece a la necesidad de introducir un anclaje tempo-aspectual para que puedan interpretarse los infinitivos narrativos más cercanos?

Con el análisis de los relatos de niños de 1º, 3º, 4º y 6º grados de primaria, Alejandra Arana logra descartar que la marcación se dé por intensificación: “Es interesante observar que en los contextos en los que se describe que un evento determinado tendrá lugar en el futuro, el verbo siempre tiene flexión finita y no lleva infinitivo narrativo [...]. Lo mismo ocurre en los contextos condicionales [...] y en los imperativos [...]” (p. 121). Sin embargo, el hecho de que el uso del infinitivo narrativo sea escaso hacia los seis y siete años de edad, y que tal uso se incremente con el paso del tiempo, deja en claro que –además de la evolución en adquisición lingüística– hay una “necesidad de anclar la información de tiempo y aspecto para poder seguir interpretando las formas no finitas subsecuentes” (p. 127).

El artículo de Arana tiene una riqueza mayor de lo que puedo decir, dados mis nulos conocimientos del purépecha. Pero, nuevamente, el rigor y la seriedad con que está hecho es un atributo manifiesto.

“La ambigüedad en el desarrollo lingüístico infantil” de Luis David Meneses es el texto que cierra el volumen. Meneses concentra su estudio en la capacidad que tienen niños de 1º, 2º, 3º y 5º de primaria para reconocer los

múltiples significados de estructuras con ambigüedad léxica y ambigüedad oracional. Como buen estratega, realiza entrevistas individuales y entrevistas grupales para determinar si el andamiaje entre compañeros ayuda a despertar esa capacidad, proporciona imágenes para cerciorarse de cada una de las interpretaciones de los niños y les asigna un puntaje para hacer el análisis cuantitativo. El corpus de trabajo está integrado por las siguientes oraciones:

El hombre vio un gato bajo el automóvil.
Hay un nuevo banco frente al parque.
El pirata obtuvo un gran botín.
El niño le pegó al maestro con la pelota.
El niño persiguió al perro con el palo.
Las niñas y los niños pequeños salieron a jugar.
Algunos mecánicos arreglaron un carro.
Todos los señores montaron un burro.
El presidente prometió que las escuelas tendrían una biblioteca.
El pez nada en el agua.
Los príncipes sonrieron antes de comer.

Estos ejemplos recuerdan mucho la lectura de *Semántica de la oración* de Josefina García Fajardo (2009), pero presentados desde la óptica de los niños, nos dejan ver, precisamente, el eterno devenir lingüístico con el que el título del libro nos convoca.

No está de más señalar que tan pronto como tuve oportunidad de aplicar los ejemplos de ambigüedad entre mis alumnos, lo hice de inmediato. No me importó que fueran de posgrado y puedo reportar, por un lado, que así como aparecieron nuevas lecturas, también hubo quien expresó: ¡los de quinto están mejor que yo! Y sí, los alumnos de quinto grado de primaria –si nos apegamos a los resultados de Meneses– pueden, sistemáticamente, encontrar la ambigüedad.

Lenguaje en movimiento es, así, una interesante obra donde se puede abreviar desde distintos enfoques la misma pasión y alegría por la adquisición lingüística.

Sea este libro, caracterizado por su dinamismo y su rigor científico, un buen presagio para la publicación de muchos más.

Rubí Ceballos Domínguez
El Colegio de México