

Referencias Bibliográficas

- Ferguson, C. (1978) "Talking to Children: A Search for Universals" *Universals of Human Language*. Ed. J. Greenberg. Stanford, California: Stanford U.P.
- Feu, M.J. y E. Piñero (1992) "La música tonal: el despertar del lenguaje", *Idiomas*, número 12, julio-septiembre.
- Fridman, R. (1988) *El nacimiento de la inteligencia musical*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- _____, (1974) *Los comienzos de la conducta musical*. Buenos Aires: Paidós.
- Frye, N. (1984) "The Archetypes of Literature", en Lodge, D. *Twentieth-Century Literary Criticism*. London: Longman.
- Gleitman L., Gleitman H., Landau B. y Wanner, E. (1988) "Where Learning Begins: Initial Representations for Language Learning". *Linguistics: The Cambridge Survey III. Language: Psychological and Biological Aspects*. Ed. Frederic Newmeyer. Cambridge U.P.
- Karmiloff-Smith, A. (1993) "Self-Organization and Cognitive Change", en Johnson, M. *Brain Development and Cognition: A Reader*. Oxford: Blackwell.
- Kaye, K. (1980) "Why don't we talk "baby talk to babies". *Journal of Child Language* 7: 489-507.
- Navarro Tomás, T. (1944) *Manual de entonación española*. New York: Hispanic Institute in the United States.
- Sloboda, J.A. (1989) *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Snow, C.E. (1977) "The Development of Conversation Between Mother and Babies". *Journal of Child Language*, 4:1-22.
- Storr, A. (1992) *Music and the Mind*. London: Harper-Collins.

EL DESARROLLO TEMPRANO DE FUNCIONES DISCURSIVAS

Eliseo Díez Itza y Marta Pérez Toral

1. RESPUESTAS (nuevas) A PREGUNTAS VIEJAS

En el curso de cualquier investigación del lenguaje infantil, siempre nos encontramos con fenómenos que llaman nuestra atención y nos suscitan interrogantes, pero que tenemos que dejar aparcados porque se apartan de nuestros objetivos inmediatos. A veces ocurre que, al cabo del tiempo, tenemos la oportunidad de volver sobre ellos y tratar de darles respuesta. Recientemente, varias exigencias académicas nos han colocado en dicha situación de reflexionar y de discutir casos que en su día nos habían intrigado. Había que dar respuestas (nuevas) a preguntas antiguas acerca de sendos tipos de ejemplos de difícil explicación en el marco estricto del desarrollo gramatical. Lo que a continuación exponemos constituye sólo un primer intento de abordar la cuestión a la luz del desarrollo temprano de las funciones discursivas.

Desde hace años venimos registrando y escuchando las conversaciones de los niños de acuerdo con la metodología de Registro, Transcripción y Análisis de Muestras de Habla Espontánea (RETAMHE)(Díez-Itza, 1992). De estas muestras de habla, en este caso de niños de tres años, registradas en sus hogares en situaciones de juego libre con coetáneos, provienen los siguientes ejemplos que traemos aquí para su análisis y que sirven de punto de partida para esta comunicación:

- a) aquí aparcaban los camiones
- b) y yo tengo una muñeca

Estas producciones infantiles se relacionan respectivamente con dos aspectos fundamentales en el dominio discursivo:

- a) El modo verbal como elemento de coherencia
- b) Los conectores como elementos de cohesión

Se trata en ambos casos de usos no contemplados por la gramática del español (Alarcos, 1994) y que, sin embargo, responden adecuadamente a su contexto de emisión. En este sentido podemos considerar que estamos ante ejemplos de un empleo pregramatical de unidades morfosintácticas con función discursiva, guiado por principios pragmáticos previos al conocimiento gramatical (Tomasello, 1992).

Tal análisis supone una triple hipótesis acerca del desarrollo del discurso:

1ª) El desarrollo del discurso mantiene una relativa independencia del desarrollo gramatical y en ciertos aspectos lo precede.

2ª) El desarrollo del discurso tiene un inicio temprano y no precisa un dominio morfosintáctico avanzado.

3ª) El desarrollo del discurso precisa en cambio de un anclaje en el contexto y en el uso que apuntan a su origen conversacional.

2. LA APROXIMACIÓN FORMAL

La idea del inicio temprano del desarrollo discursivo y de su origen conversacional independiente de determinados prerrequisitos gramaticales se aparta de lo que más arriba hemos señalado como el marco gramatical de análisis del habla infantil y del tipo de aproximación que dicho marco impone, que es una aproximación formal donde el discurso se constituye como una última etapa del desarrollo morfosintáctico, posterior a la llamada "culminación del sistema". La lógica del enfoque formal arranca de la consideración del desarrollo gramatical en términos de las formas o unidades que se pueden analizar lingüísticamente en cada momento: una palabra, dos palabras, tres palabras, oración simple y compuesta y, finalmente, texto, y tiene su correlato inmediato en los intentos de cuantificación del desarrollo gramatical (Kemper, Rice y Chen, 1995). Siendo el texto la unidad formal correspondiente al nivel de análisis discursivo, necesariamente el discurso queda ignorado o postergado en esta visión del desarrollo morfosintáctico hasta que el niño es capaz de producir autónomamente textos extensos.

La aproximación formal tiene tres implicaciones en relación con el desarrollo del discurso:

1ª) El desarrollo del discurso tendría como prerrequisito y sería, por lo tanto, resultado del dominio y la culminación del sistema de unidades y reglas morfosintácticas, es decir, de la gramática.

2ª) El desarrollo del discurso tendría una cronología relativa tardía y formaría parte del llamado desarrollo sintáctico posterior.

3ª) El desarrollo del discurso, al ser tardío, tendría lugar fundamentalmente en el marco escolar y, por lo tanto, en situaciones formales.

3. LA APROXIMACIÓN FUNCIONAL

De acuerdo con una aproximación como la que acabamos de esbozar, nuestros ejemplos no serían susceptibles de análisis desde el punto de vista discursivo, al no constituir propiamente textos, y se explicarían simplemente como peculiaridades gramaticales o errores sintácticos propios de los niños de tres años que aún no han culminado la adquisición del sistema. Tal explicación podría parecer suficiente si no surgiera una pregunta de difícil respuesta desde este marco: ¿Por qué los niños, aun dominando los usos que serían gramaticalmente correctos en estos casos, emplean formas gramaticalmente inaceptables?

Para nosotros la respuesta a esta cuestión exige una aproximación funcional que tenga en cuenta las situaciones en que se han producido dichas emisiones, que son situaciones de interacción conversacional, donde surgen necesidades expresivas y exigencias comunicativas que van más allá de la funcionalidad morfosintáctica y que determinan el uso de determinados elementos lingüísticos con función discursiva, distinta de la que marcan las normas y usos gramaticales. Si dichas funciones discursivas surgen del uso del lenguaje en situaciones comunicativas, podemos considerar que el desarrollo del discurso tiene un origen temprano y conversacional y se produce fundamentalmente en el marco familiar y en situaciones no formales (Engel, 1995; McNamee, 1987).

Decíamos antes que los ejemplos señalados, más allá de su interés intrínseco, ilustraban dos aspectos fundamentales del desarrollo discursivo relacionados con las dos propiedades más relevantes del discurso desde un punto de vista interno: la coherencia y la cohesión, que tienen que ver respectivamente con la organización significativa y la continuidad del discurso. Así:

a) *aquí aparcaban los camiones* permite discutir cómo se produce el desarrollo de las funciones discursivas de los elementos verbales, cuyos valores son esenciales en la coherencia del discurso. Concretamente, permite ilustrar cómo la perspectiva verbal se subordina a la modalidad y cómo se produce el paso del modo indicativo al modo condicionado.

b) *y yo tengo una muñeca* permite discutir cómo los conectores, que dan la continuidad necesaria al discurso, tienen inicialmente una función discursiva compartida como elementos conversacionales, antes de servir a la cohesión del discurso individual.

4. EL MODO VERBAL

Aquí *aparcaban los camiones* u otros ejemplos que quizás puedan resultar más familiares como: *yo era la mamá*, aparentemente reflejan un dominio muy precario de los tiempos verbales o de la perspectiva verbal por parte de los niños de tres años, explicado a veces por las limitaciones cognitivas de los niños pequeños en cuanto a las relaciones temporales. Sin embargo, dicha explicación no resulta del todo satisfactoria cuando el niño podría recurrir a una de las formas admisibles en estos casos por la norma gramatical del español como el presente de indicativo: *aparcen*, la más frecuente en los niños de esta edad. Por otra parte, si tenemos en cuenta que en español los tiempos de presente pueden abarcar una amplia perspectiva tanto hacia el futuro, como hacia el pasado, estos usos infantiles resultarían menos comprensibles.

Consideremos pues la situación en la que se produce la emisión del niño y tratemos de explicarla, más allá de la funcionalidad gramatical de sus elementos y de posibles "claves morfológicas" (Behrend, Harris y Cartwright, 1995), a la luz de la función exigida por el propio contexto conversacional. El niño juega con un amigo y formula un deseo o una intención acerca de la actividad conjunta futura cuyo cumplimiento depende de la aceptación por parte de su compañero. El empleo del presente de indicativo: *aquí aparcen los camiones*, sería gramaticalmente correcto, pero discursivamente inadecuado porque vulneraría las normas implícitas de la situación conversacional, ignorando al compañero de juego e incrementando notablemente las probabilidades de que el deseo no se haga real al tratar de imponerlo como algo ya dado de antemano. Esta interpretación supone que el significado verbal emerge y se especifica en función de las intenciones comunicativas expresadas en su uso en el contexto de la actividad conjunta (Tomasello, 1992).

El niño demuestra en nuestro ejemplo estar aprendiendo que cuando lo que desea es posible pero su realización depende de otros, debe formularse discursivamente de un modo particular, debe presentarse como una propuesta. Así pues, lo que este ejemplo refleja es que el niño está aprendiendo a manejar el modo verbal condicionado y que dicho aprendizaje no se inicia mediante la adquisición de la forma gramatical y su posterior aplicación a distintas situaciones, sino que surge como una necesidad en el marco de la interacción conversacional y cumple inicialmente su función discursiva bajo una forma que podríamos considerar gramaticalmente sobreextendida. El niño en este caso parece una vez más emplear formas antiguas para cumplir funciones nuevas.

Bajo este punto de vista se hace comprensible que la evitación del presente de indicativo en los ejemplos que nos ocupan no esté relacionada con limitaciones en

la perspectiva temporal, sino con la expresión del valor modal. El sistema verbal en español presenta tres modos: indicativo, condicionado y subjuntivo, que tendrían una funcionalidad en el discurso de referencia respectiva a: lo real, lo factible y lo ficticio. La construcción de un discurso coherente supone la capacidad de moverse en estos tres planos mediante la expresión modal. El ejemplo que estamos analizando pone de manifiesto cómo el niño está desarrollando esta importante función discursiva siendo capaz de pasar del plano de lo real, al de lo posible, del modo indicativo al condicionado.

5. LOS CONECTORES

Y *yo tengo una muñeca* plantea también problemas al análisis sintáctico similares a los de otros ejemplos como: *pues yo tengo un balón*, donde aparecen al principio de la oración conectores que aparentemente nada conectan. En este caso, aunque se trata de usos aceptados por la norma gramatical, no se les atribuye una función sintáctica, considerándose "aparentes unidades conjuntivas", sino que se les asigna directamente una función discursiva, un "valor continuativo" (Alarcos, 1994). Hemos señalado ya cómo las propiedades de cohesión del discurso se cifran en la continuidad, por lo tanto estos ejemplos de empleo de los conectores al margen de la funcionalidad sintáctica, lo son también del desarrollo temprano de las funciones discursivas.

Sin embargo, hablar de un valor continuativo nos parece insuficiente cuando se trata de emisiones aisladas donde no parece explicarse tal continuidad. Por ello consideramos de nuevo necesario en estos casos remitirnos al contexto conversacional de emisión para una mejor discusión y explicación de este tipo de ejemplos. Los mismos forman parte de un diálogo que constituye un discurso o texto compartido por dos, en este caso, o más interlocutores y su función sería en principio mantener la continuidad y la cohesión de dicho discurso compartido. Además, en este sentido, también mantendrían su función gramatical conjuntiva de enlace oracional con la particularidad de que las oraciones enlazadas corresponden a distintos interlocutores, constituyen un texto compartido.

La construcción del discurso es inicialmente una tarea asimétrica compartida por el niño con los adultos, donde el desarrollo discursivo va permitiendo una mayor participación infantil y una mayor autonomía, en un proceso dialéctico en el que el significado emerge del discurso (Levy y Nelson, 1994). La utilización por parte del niño de estos "aparentes" conectores indica cómo se produce el progreso en el desarrollo discursivo con la aparición y especificación de un morfema plurifuncional

como es la conjunción "y" que acabará pudiendo significar cualquier tipo de relación entre oraciones (Peterson y McCabe, 1991), asumiendo una función de cohesión y continuidad nuclear a la hora de construir un discurso autónomo.

6. CONCLUSIONES

El análisis de estos ejemplos antiguos pone de manifiesto cómo las funciones discursivas que sustentan propiedades fundamentales del discurso tales como la coherencia o la cohesión, aparecen tempranamente en contextos conversacionales y con carácter previo al dominio de las correspondientes funciones gramaticales. Este punto de vista tiene para nosotros implicaciones en dos órdenes:

a) De cara a la investigación del lenguaje infantil plantea la necesidad de remitirse en el estudio del desarrollo discursivo a las etapas más tempranas del discurso compartido en situaciones no formales.

b) De cara a la intervención en el lenguaje infantil pone de manifiesto la importancia de la conversación en la adquisición de la lengua y sitúa el papel de la escuela no tanto como generadora y conformadora del discurso infantil (Michaels, 1991) sino como facilitadora de un desarrollo discursivo que hunde sus raíces en la interacción temprana en el seno de la familia.

Referencias Bibliográficas

- Alarcos, E. (1994) *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Behrend, D., Harris, L. y Cartwright, K. (1995) Morphological cues to verb meaning: verb inflections and the initial mapping of verb meanings. *Journal of Child Language*, 22: 89-106.
- De Weck, G. (1991) *La cohésion dans les textes d'enfants*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Díez-Itza, E. (1992) *Adquisición del lenguaje*. Oviedo: Pentalfa.
- Engel, S. (1995) The stories children tell. New York: Freeman.
- Kemper, S., Rice, K. y Chen, Y. (1995) Complexity metrics and growth curves for measuring grammatical development from five to ten. *First Language*, 15: 151-166.
- Levy, E. y Nelson, K. (1994) Words in discourse: a dialectical approach to the acquisition of meaning and use. *Journal of Child Language*, 21: 367-389.
- McNamee, G.D. (1987) The social origins of narrative skills. En: Hickman, M. (ed.) *Social and functional approaches to language and thought*. New York: Academic Press.
- Michaels, S. (1991) The dismantling of narrative. En: McCabe, A. y Peterson, M. (eds.) *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Peterson, C. y McCabe, A. (1991) Linking children's connective use and narrative macrostructure. En: McCabe, A. y Peterson, M. (eds.) *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Tomasello, M. (1992) *First verbs. A case study of early grammatical development*. Cambridge: CUP.