

El corpus oral en la observación del lenguaje infantil

Claudine Dannequin



Rxi

Tradicionalmente, los educadores del lenguaje oral recogen la riqueza de la situación de habla, pero no ejercitan el análisis científico. Los investigadores, por el contrario, ejercitan ese análisis, pero lo llevan a cabo con frecuencia sobre aspectos fragmentarios o incompletos del habla real. En este artículo se reflexiona sobre los métodos de registro completo del lenguaje oral del niño y su necesidad para la investigación. No resulta forzada sin embargo la extensión de estos métodos a la propia práctica educativa gracias a la abundancia de ejemplos que brinda este artículo.

¿Cómo abordar el estudio de la adquisición del lenguaje sin trabajar al nivel de los enunciados producidos realmente por los niños? Es una pregunta que surge cualquiera que sea la teoría lingüística subyacente al tratamiento de dichos enunciados. El problema que se le plantea al investigador es la manera de reunir el corpus de datos, los puntos sobre los que va a efectuar el análisis, la interpretación de tal o cual fenómeno.

¿Hay algo más sencillo, en apariencia, que entrar en comunicación con un niño? Hacia el fin del primer año, el bebé manifiesta ya una intensa producción verbal fácilmente comprendida por los adultos próximos, que identifican sin dificultad los conjuntos sonoros que pertenecen a su propia lengua, las entonaciones o las curvas melódicas familiares. Tres o cuatro años más tarde el conjunto del sistema parece adquirido, sólo el léxico requiere todavía aprendizaje.

EL PRINCIPIO DE LA ACTIVIDAD SEMIOTICA¹

En realidad el proceso de adquisición de la lengua materna se extiende a lo largo de varios años: sólo hacia los 12-13 años se comprenden totalmente

y se producen de manera espontánea las reglas de los tiempos del verbo, de las conjunciones y de los adverbios, pues requiere por parte del locutor la utilización de operaciones cognitivas específicas. La psicolingüística de inspiración piagetiana² ha contribuido de manera decisiva, durante las últimas décadas, a la exploración de esos subsistemas de la lengua, que ponen en juego no sólo la capacidad gramatical sino también el razonamiento intelectual (tiempos de los verbos, orden de los constituyentes, respeto o no de la cronología en la narración etc...) (Sinclair, 1967; Ferreiro, 1971). La adquisición de la lengua y el desarrollo del pensamiento aparecen estrechamente unidos.

Sin embargo, desde la edad de tres o cuatro años, el lenguaje del niño, aunque inacabado, ya no resulta extraño. La mayoría de los enunciados producidos se parecen a los de los adultos y sólo la observación atenta permite localizar ciertas dificultades. A veces puede ser necesario recurrir a las pruebas del lenguaje específicas, cuando la recogida de datos, en situaciones informales, no permita captar determinados aspectos del sistema.

Si se conocen las grandes etapas por las que pasa necesariamente toda adquisición de la lengua, no se puede sin embargo saber, a priori, qué enunciados van a ser producidos por tal o cual sujeto en un período dado. Tendrán, por supuesto, características comunes, pero las realizaciones serán múltiples: el carácter imprevisible de los enunciados obliga a la recogida precisa de datos. El lenguaje del niño no se reduce a una imitación torpe y simplificada del adulto; posee una coherencia propia, un equilibrio, que le permite al sujeto nombrar el mundo y actuar en él en función de la comprensión que tenga.

Por esta razón, rechazamos en lo sucesivo asimilar la adquisición del lenguaje a un simple aprendizaje basado en el modelo E-R. Además, ¿cómo identificar lo que actúa como estímulo en la abundancia verbal que rodea al sujeto? Los adultos que intentan «corregir» los enunciados que les parecen inadecuados no obtienen mejores resultados que los que no hacen nada, como ha indicado muy justamente Chomsky (1968) en la crítica decisiva, ampliamente retomada desde entonces por la comunidad científica, que le dirigía a las teorías de Skinner.

La frecuencia de un término en los enunciados dirigidos al niño no implica obligatoriamente su interiorización y empleo pues la actividad lingüística no se reduce a una simple memorización; por el contrario, se apoya en las capacidades que tiene el sujeto de actuar sobre el medio y de interactuar con sus iguales, de clasificar, de discriminar y establecer relaciones. Estas capacidades se organizan a lo largo del desarrollo cognitivo del niño. Las primeras manifestaciones son de tipo sensorio-motor y preceden a la comunicación verbal. Desde los primeros meses de vida, el bebé está en interacción con el medio y despliega lo que algunos psicólogos no dudan en llamar, una actividad de «investigador» (Sinclair y Stambak, 1982; Stambak, 1983).

Las primeras actividades lingüísticas se inscriben dentro de esta perspectiva: la construcción de la relación signifiante/significado se articula a partir de la manera en que se ordenan las experiencias del locutor. La polisemia, tantas veces evocada, del significado (las «palabras-frase» de los niños pequeños) no se da por casualidad. Una anotación fina del contexto en el que se producen los enunciados, un número suficiente de casos, permite captar las operaciones que están en la base de esas verbalizaciones: Silvia, 1 año 4 meses, acompaña

todos sus desplazamientos con la vocalización /tatatata/ distinguiendo así las actividades móviles de las estáticas; Bruno, 1 año y 8 meses, divide el mundo animal en dos: los animales familiares como perros, gatos, pájaros (incluso los disecados) son todos /tivil/ mientras que los otros (que ha visto en el zoo o en el campo) son /tivol/ (el niño ha visto nacer un ternero). Ciertos niños discriminan los elementos que les sirven para organizar los datos de la experiencia según unos criterios precisos que no coinciden con los de los adultos: por ejemplo, el enunciado /tipol/ designará sucesivamente *un cacharrito, un yogurt, un plato de carne picada y un plato de puré* (el elemento discriminante parece ser, en este caso, lo que puede comerse con una cuchara, a diferencia de otros alimentos que requieren cuchillo y tenedor).

Incluso en el caso de niños mayores, la escucha atenta de los enunciados nos depara sorpresas, pues los recursos del sistema no son forzosamente utilizados por ellos como lo pretenden las reglas de la gramática en uso en la comunidad lingüística de los adultos francófonos: Ana, de 5 años y 6 meses, subraya la intensidad de una situación repitiendo el adverbio: (1) *una víbora pica muy mucho* (2) *y yo estaba muy mucho enfermo*. Estos dos enunciados, producidos en medio de otros completamente conformes al modelo adulto, no habían sido anotados, en una primera audición, por el observador. De hecho, el investigador debe estar constantemente al acecho pues el niño actúa por ensayo y error; no duda en aferrarse a un término nuevo, en generalizar las construcciones sin tener en cuenta las particularidades del sistema, en intentar giros sin dominar el conjunto del paradigma. Encontramos un buen ejemplo de ese titubeo al examinar la organización del sistema de relaciones temporales: hacia los 6 años, cuando el niño se enfrenta a la lectura y la escritura, el equilibrio de ese sistema es aún precario. Ciertos sujetos utilizan, en un mismo enunciado, adverbios y verbos indicando puntos de referencia temporales diferentes: «*Ayer la maestra nos dará cuadernos nuevos*» (6 años, 3 meses) «*Mañana he estado malo*» (5 años, 10 meses).

LA CONSTRUCCION DE LAS DIFERENTES PARTES DEL SISTEMA

Se impone la necesidad de disponer de un corpus grabado (que se puede volver a escuchar), más que de notas, incluso tomadas cuidadosamente, cuando intentamos estudiar la aparición de paradigmas como los determinantes, los pronombres personales...

Sabemos lo fácil que es, incluso para los transcritores experimentados, modificar los enunciados dándoles una forma más próxima al modelo estándar. En el caso de las producciones de los niños este escollo está acentuado por el sentimiento de *falsa familiaridad* que mantiene el adulto con la lengua del niño. Sin embargo, ¿las formas que identifica entran en las mismas categorías gramaticales que las de los locutores de más edad?

La segmentación sencilla de las unidades plantea en sí mismo un problema: cómo distinguir el sustantivo del determinante en formas como: *l'avion/le lavion/le navion, l'éléphant/le lélephant/le néléphant*?*

* En francés la forma correcta de decir *el avión* es *l'avion*, mientras que *lavion* y *le navion* es incorrecto. Lo mismo ocurre con *el elefante*, cuya forma correcta es *l'éléphant*, las otras dos son incorrectas.

Por ejemplo, ¿basta con constatar la presencia o ausencia de una unidad delante del sustantivo para hablar de la adquisición del determinante? En realidad el investigador está obligado a recoger diversos enunciados del mismo niño, producidos en diferentes contextos, para estudiar la organización del paradigma: las formas observadas pueden variar, incluso dentro del mismo período. Así dos niños de edad similar no producirán necesariamente, a nivel de superficie, los mismos enunciados.

Shar, 19 meses: (1) Est là éto. (Contracción de «C'est la photo là») Le photo le bébé là. (2) (Q. où est la photo avec maman? (Le maman... la photo le bébé ici. L'est pati la maman. (3) A boire a bol. (Q. Tu veux du laitt dans le bol?) Oui. Bol à boire, à boire. Bobol là.

Sophie, 22 meses: (1) To...to... (designa una imagen) le toto. (2) (Q. Tu veux un bisou? Bisou un bisou. (3) A pus a pus le zeveu (cheveu) parti. (Contracción de «Il n'y a plus de cheveux; c'est parti»).

En estos enunciados, el determinante toma aspectos múltiples: puede estar ausente (éto, bol, bobol) o presente adoptando una forma que no esta conforme a la gramática adulta (a bol) pero aparece también en formas muy familiares para el transcriptor, teniendo en cuenta igualmente que la oposición el/la no recubre la distinción masculino/femenino. Al transcribir es importante respetar estas variaciones en los enunciados que no provienen de la falta de atención del locutor o de la variación de los registros de la lengua: en efecto el sistema lingüístico de estos dos niños conlleva su propio equilibrio, caracterizado justamente por la presencia/ausencia del determinante y por el aspecto indiferenciado del género en numerosos casos.

No daríamos cuenta de los mismos fenómenos estudiando las marcas de la negación en los niños mas mayores o la construcción del subsistema de los posesivos (Depreux, 1977). La forma inesperada de ciertas producciones, recogidas en el momento de la observación de niños al adquirir un subsistema, confirma la obligación que tiene el investigador de recurrir a un corpus suficientemente vasto: Un sujeto que, hacia los 4 años, utilizaba sin dificultades una determinación del tipo el *mío* manifiesta una regresión aparente, al producir, hacia los 5 años 6 meses, formas incorrectas como *el de mi o mi tuyo a mi*. En realidad, estos enunciados indican que el niño se entrega a una reflexión metalingüística donde intenta combinar la referencia a un objeto poseído (*el de, tuyo mío*) y la referencia a la persona (*de mí, a mí*).

Tales hechos han sido observados también en el momento del aprendizaje escolar de las desinencias verbales (una conjugación aparentemente adquirida de repente aparece mal comprendida). Los enunciados apuntados durante la adquisición de la construcción pasiva proporcionan también un ejemplo excelente de las dificultades encontradas por el niño: durante un juego, se le pide que describa una imagen en la que *una señora lava un coche*. Hacia los 3 ó 4 años, si se le propone que comience la frase por «*un coche*», acepta gustoso producir enunciados como «*un coche lava la señora*» sin tener en cuenta que su discurso no describe la realidad. A los 5 años, rechaza responder, pues «*el coche no tiene manos para lavar*». Ciertos niños permanecen callados frente a esta extraña consigna «*comienza por hablar de la señora*», otros se lían, dudan y dan la impresión de tener un lenguaje incoherente. Algunos le preguntan al adulto: «¿*Hay una cosa para decir eso?*». En este estadio, el niño no es aún capaz de utilizar la construcción pasiva y, no obstante, es

consciente de la importancia del orden de las palabras en un enunciado; refleja las preguntas que se plantea, su discurso puede parecer torpe, confuso, inadecuado (ciertos niños ignoran obstinadamente la consigna y no aceptan responder más que con una frase activa comenzando por *la señora*).

Frente a este tipo de situación, los investigadores aventuran actualmente la hipótesis de que esas regresiones no son más que aparentes. Deben ser consideradas como el índice de la instalación progresiva de todos los componentes del sistema lingüístico. Sin embargo, este tipo de enunciado no está probado en todos los niños: si el proceso de adquisición y sus etapas es para todos *idéntico*, las ejecuciones pueden tomar formas muy variadas, lo que implica, una vez más, la escucha atenta por parte del investigador y la obligación de trabajar con corpus precisos. Por otra parte, es imposible analizar este género de enunciados sin ponerlo en relación con otras producciones, emitidas en la misma época, que permiten comprender que el conjunto del paradigma se está reorganizando. Trabajo de observación lento y a veces fastidioso, pero que ha sido decisivo en los trabajos de psicolingüística de los últimos decenios: sabemos sin embargo que la adquisición no es una simple acumulación de formas cada vez más complejas de las que el niño se adueña de una sola vez.

EL MITO DEL LENGUAJE “INFANTIL”

La perspectiva inversa a la que acabamos de referirnos es la actitud que consiste en explicar todos los fenómenos que aparecen atribuyéndoselos a la infancia, al mal dominio del sistema... En efecto, los enunciados grabados (sobre todo si no queda más que la huella sonora cuando el investigador no ha podido disponer de un magnetoscopio) aparecen muy a menudo, una vez transcritos, como dudosos, repetitivos, con construcciones cortadas, raras, incluso incoherentes. ¿Qué queda de la comunicación fácil y con significado que el investigador había creído captar durante la entrevista? Lo que queda es el registro oral transcrito, difícil de leer, siempre negativo en relación a una forma de hablar estándar —en gran medida imaginario— a la que el observador continúa refiriéndose a menudo.

En sus trabajos sobre el francés hablado, C. Blanche-Benveniste y C. Jeanjean (1986), indican de manera muy pertinente el efecto de desvalorización que supone toda transcripción transformando la ortografía corriente para respetar mejor la pronunciación del locutor: estas transformaciones producen en el público francés, incluso en el iniciado, un efecto negativo. Dentro de una perspectiva similar, N. Bouvier (1982) subraya que los trabajos sobre la adquisición del lenguaje no se interesan, en general, más que por el enunciado producido por el niño sin examinar la forma de los enunciados emitidos por los adultos *en dirección al niño*. El discurso de los adultos es, de manera general, anotado con mucha menor precisión por los investigadores, que tienen tendencia a reescribirlos haciendo desaparecer las dudas, las rupturas, los falsos inicios de preguntas, las incoherencias, etc... N. Bouvier plantea, después de una observación minuciosa de las producciones en las interacciones Adulto/Niño(s), que los enunciados infantiles no tienen el monopolio de las formulaciones sucesivas y aproximativas.

Durante mucho tiempo, las investigaciones del lenguaje del niño apenas han tenido en cuenta este fenómeno. La idea de que ciertos niños, en particular los de medio más bajo, adolecían de una «carencia» lingüística, un «déficit lingüístico» ha inspirado gran cantidad de investigaciones, después de otro tipo de trabajos —más matizados— de Bernstein en Gran Bretaña. Sin embargo, constata Bouvier, un examen más detallado de las producciones Adulto/Niño muestra que tenemos a menudo la tendencia a rechazar como lenguaje «poco elaborado» enunciados que, de hecho, se parecen mucho a los nuestros, sobre todo en relación a los niños, a quienes escuchamos con un oído distinto a causa de la responsabilidad que nos atribuimos en su progreso. El investigador no siempre puede evitar el filtro que le impone a los datos que transcribe, pero debe de ser consciente de las distorsiones que está imprimiendo a la realidad.

Estudiar el conjunto de la interacción

Como eco a estas advertencias podemos citar las de Ochs (1979) que se inscriben dentro de una perspectiva a la vez lingüística y antropológica. Para Ochs, la elección del método de transcripción constituye el principio del trabajo del investigador, puesto que implica ya una cierta selección de los datos: ¿qué transcribir, únicamente los enunciados de los niños, una pregunta y su respuesta o la interacción en su totalidad? ¿Vamos a anotar lo no-verbal tan cuidadosamente como lo verbal, la dirección de la mirada, la orientación del cuerpo? ¿Qué lugar darle a lo prosódico, a la elocución a las interrupciones, a los cambios de actividad a lo largo del discurso?

Resolver estas dificultades le conduce al investigador a preguntarse acerca de los *objetivos perseguidos* por los locutores (Adulto(s)/Niño(s), Niño(s)/Niño(s) que a veces no coinciden. Según Ochs, tenemos la tendencia a tener en cuenta, como pertinentes para el análisis, sólo los enunciados que llevan *información*, privilegiando así la función referencial del lenguaje, mientras que la intención del locutor podía ser completamente diferente. Es por lo que los fenómenos lúdicos (juegos con las sonoridades de la lengua, asociaciones semánticas, canturreos, ecolalias, etc...) deben igualmente anotarse y estudiarse. El trabajo de transcripción del investigador debe recoger los elementos que permitan identificar las funciones del lenguaje puestas en juego en las interacciones: ¿se trata de responder a una pregunta, o de dar una explicación o de mostrar un saber hacer? ¿El niño quiere realmente proseguir la interacción o se aburre, tiene ganas de «hacerlo deprisa» para desembarazarse de las preguntas demasiado numerosos del adulto, querría hacer otra cosa?, etc...

Si estas indicaciones no se anotan en algún lugar en el momento de la recogida de datos y de la transcripción, ¿cómo podrá el investigador darle un sentido a ciertos enunciados que no pueden aclararse más que a través del contexto? La observación de la variación lingüística o de los cambios de lengua, en los niños muy jóvenes, manifiesta que éstos son muy sensibles al locutor al que se dirigen y que modifican su enunciado en función del receptor. Hacia los 2 ó 3 años, los niños francófonos grabados en familia demuestran una gran sagacidad sociolingüística; no es raro oír ciertas palabras pronunciadas de dos maneras según la persona a la que el niño se dirige:

Una niña de 3 años producía así /a/ alternándolo con /a/. A su padre originario de Reims, le decía /pa pa/ /ēpermeabl/ mientras que se dirigía a la madre y a las otras personas pronunciando /papa/ /ēpermeabl/.

Conocemos además, la capacidad que tienen los niños, educados en un medio en que se alternan varias lenguas, para dirigirse o para responder a un familiar o al otro en su lengua.

A la variedad de técnicas de recogida de datos (que van desde la toma de notas de estilo etnológico, días tras día, hasta las grabaciones audiovisuales cada vez más sofisticadas) le corresponden técnicas de transcripción variadas. Nadie duda de que las posibilidades cada vez mayores ofrecidas por la nueva generación de magnetoscopios, conducen a los investigadores a estudiar fenómenos cada vez más finos. Además, el estudio del lenguaje del niño no ha cesado de enriquecerse en estos últimos años a partir de las reflexiones y prácticas de los investigadores provenientes de horizontes muy diversos. Para la mayoría de ellos, el carácter complejo de la adquisición hace necesaria una aproximación pluridisciplinar donde la reflexión psicolingüística no puede prescindir de un planteamiento más profundo respecto al estatuto del lenguaje en la sociedad —o el grupo social— en que vive el niño, y los papeles atribuidos a las clases de edad en los diferentes actos de comunicación de la vida cotidiana.

Notas

¹ La adquisición del lenguaje se inscribe dentro del marco más amplio de la emergencia de la *función semiótica* en el niño. Según Piaget esta función consiste en la capacidad de poder diferenciar los significantes de los significados, se apoya en los descubrimientos del período sensorio-motor de los primeros meses de vida del niño. Dentro de esta perspectiva, el lenguaje no es más que una de las manifestaciones de la función semiótica presente en otras actividades: el juego simbólico, la imitación y la representación a través de imágenes en general.

² Piaget analiza poco las conductas lingüísticas de los niños pero indica, dentro de su teoría del desarrollo cognitivo, un marco de referencia que ha abierto un camino a las investigaciones cada vez más numerosas. Para los investigadores que se inspiran en las teorías piagetianas, los procesos de la adquisición del lenguaje deben ser abordados en el marco más amplio del desarrollo intelectual. Esta hipótesis de trabajo explica que los estudios efectuados dentro de esta corriente se refieren sobre todo a la manera en que se organizan ciertos aspectos particulares del sistema de la lengua. Estos «subsistemas» que le interesan al investigador son, por ejemplo, los indicadores temporales que permiten construir una narración (orden de emisión de las proposiciones, conjunciones o adverbios, tiempos de los verbos), los términos utilizados para describir las cantidades y compararlas entre sí, las operaciones necesarias para pasar de una frase activa a una pasiva, etc... El dominio de esos subsistemas supone que el niño sea capaz de resolver las dificultades tanto lexicales como morfosintácticas.

(1) *El foto el niño aquí.*

(2) (P. ¿Dónde está la foto con mamá?) *El mamá... La foto el niño aquí. ido la mamá.*

(3) *A beber a taza (P. ¿Quieres leche en la taza? Sí. Taza a beber. Taza allí.*

(1) *To...to... (designa una imagen) el toto.*

(2) (P. ¿Quieres un besito?) *Besito un besito.*

Referencias

- BLANCHE-BENVENISTE, C., JEANJEAN, C. (1987). *Le français parlé*. INALF, París: Didier-Erudition.
- BOUVIER, N. (1982). «Comment les enfants réutilisent-ils les données linguistiques fournies par l'entourage adulte?» *Etudes de linguistique appliquée*, 46.

- CHOMSKY, N. (1968). *Language and Mind*, Nueva York: Harcourt, Brace and World.
- DEPREUX, J. (1977). «L'acquisition de la pronominalisation; étude du fonctionnement du pronom possessif chez des enfants d'âge préscolaire». *Travaux du CRESAS 16b.*, Paris, INRP.
- FERRERO, E. (1971). *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Ginebra: Droz.
- OCHS, E. (1979). «Transcription as Theory», Ochs, E. y Schieffelin, B. (eds.) *Developmental Pragmatics*, Nueva York: Academic Press.
- STAMBAK, M. et al. (1983). *Les bébés entre eux. Découvrir jouer inventer ensemble*. Paris, PUF.
- SINCLAIR-DE SWART, H. (1967). *Acquisition du langage et développement de la pensée*, Paris, Dunod.
- SINCLAIR, H. STAMBAK, M. et al. (1982). *Les bébés et les choses ou la créativité du développement cognitif*. Paris: PUF.

El corpus oral en la observación del lenguaje infantil. C. Dannequin.

CL&E, 1991, 9, pp. 117-124

Datos sobre la autora: Claudine Dannequin es especialista en la enseñanza y uso de la lengua en la escuela primaria.

Dirección: Ecole Normale Supérieure de Fontenay-Saint Cloud, Centre de Recherche et de Formation en Education, Av. de la Grille d'Honneur, Le Parc, 92211 Saint Cloud.

Artículo original: Le corpus oral dans l'observation du langage de l'enfant, *Linx*, 1989, 20. Reproducido con autorización. Traducción de Cintia Rodríguez.

© de todos los artículos. Deberá solicitarse por escrito autorización de CL&E y de los autores para el uso en forma de facsímil, fotocopia o cualquier otro medio de reproducción impresa. CL&E se reserva el derecho de interponer acciones legales necesarias en aquellos casos en que se contravenga la ley de derechos de autor.