

Expansiones inadecuadas y relaciones semánticas*

Francisco Valle Arroyo

Universidad de Oviedo

E

En la literatura americana sobre el lenguaje de los niños, se ha admitido, como dogma indiscutible, que el orden de las palabras es el medio estructural básico del que se sirven aquéllos para comunicar sus diferentes intenciones. Braine (1963), Slobin (1971), Brown y Bellugi (1964) y McNeill (1966), entre otros, han señalado la extraordinaria regularidad y consistencia en el orden de palabras. Así por ejemplo, todos los niños criados en un ambiente anglófono, al expresar las relaciones: Agente-acción, usan la estructura Sustantivo + Verbo, pero emplean la forma Verbo + Sustantivo, cuando tratan de comunicar la relación Acción-Paciente. Las explicaciones dadas a esta regularidad han sido diferentes, pero todas ellas han tenido un denominador común: un orden de palabras diferente sirve para codificar diferentes significados. Slobin, por ejemplo, enunció varios «principios operativos», como él los llamó, que explicarían la adquisición del lenguaje por parte de los niños. Para poder aprender una lengua los niños necesitarían de ciertas estrategias; una de ellas —formulada en el principio operativo C— consistiría en *prestar atención al orden de las palabras* y que además sería una especie de universal lingüístico, es decir, de validez general. McNeill (1966) atribuyó esta inflexibilidad en el orden, a la ignorancia inicial que los niños tienen de las reglas transformacionales, de manera que las estructuras profundas, supuestamente innatas y ordenadas, se reflejarían de una manera directa en el habla. También Brown ha sido uno de los defensores de la correlación entre el orden de las palabras y las relaciones semánticas. Así en 1964, Brown y Bellugi afirmaban:

Es concebible que el niño intente (comunicar) los significados codificados en este orden de palabras y que cuando conserva el orden de las frases de los adultos, lo hace porque quiere expresar lo que tal

* El artículo se refiere fundamentalmente a la época en que el niño usa combinaciones de dos palabras para comunicarse.

orden indica. También es posible que conserve el orden de las palabras sencillamente porque ésa es la forma en que trabaja su cerebro y que no comprende los contrastes semánticos implicados (pág. 137).

Pero el cielo azul del orden de las palabras como medio estructural para transmitir significados se ha visto nublado por los hechos siguientes: 1) Los datos provenientes de otras lenguas, sobre todo, de lenguas flexivas, en las que el significado es codificado y transmitido a través de las desinencias de los casos y en las que el orden de las palabras no afecta, al menos de manera significativa, las funciones o relaciones semánticas; 2) Algunas excepciones presentes en los *corpora* de niños angloparlantes o anglodiscentes; 3) Los resultados obtenidos por los De Villiers y por otros autores en estudios en los que niños de unos dos años de edad tenían que juzgar la aceptabilidad gramatical de ciertos tipos de enunciados; y 4) La nueva orientación de la lingüística y de la psicología del lenguaje, para las que el componente semántico ha dejado de tener una función meramente interpretativa para convertirse en el núcleo mismo del lenguaje. Todos estos factores han cambiado los intereses y preocupaciones de los psicólogos preocupados por la ontogénesis del lenguaje. Veamos estos factores un poco más en detalle.

Los datos de las lenguas flexivas son complejos, confusos y difíciles de analizar. Prucha (1974), en una reseña sobre la investigación llevada a cabo en los países de la Europa del este sobre el lenguaje de los niños, afirma que en éstos el orden de palabras se parece al de sus madres, aun cuando hay gran diversidad dentro de la misma lengua. Pero otros autores —Bowerman (1973)— han señalado que en aquellas lenguas en las que son admisibles diversos órdenes de palabras, las pautas varían de niño a niño, incluso entre hermanos. Algunos niños escogen uno de los órdenes permitidos, otros usan varios e incluso otros van más allá de las variaciones permitidas, es decir, de los órdenes gramaticalmente aceptables. Este hecho en sí mismo no constituye una amenaza seria, ya que en estas lenguas el significado no depende primariamente del orden de las palabras; pero, a pesar de ello, la creencia de Slobin en la universalidad del principio operativo C se ha desvanecido.

Braine (1971) notó que Gregory —uno de los sujetos— a cierta edad, usaba cualquier orden de palabras, y en una monografía, publicada en 1973, sobre las combinaciones de palabras en los niños pasa revista a 16 *corpora*, que presentan varias excepciones al orden de palabras esperado, excepciones que él explica echando mano del concepto de «groping», es decir,

un conjunto de combinaciones, normalmente no muy grande, con el que el niño intenta expresar un tipo particular de significado antes de haber adquirido la regla que especifica la posición de las palabras. El orden de éstas es variable en el conjunto porque todavía no se ha aprendido el orden apropiado. Una pauta de groping es un fenómeno temprano y provisional y siempre va seguido de una pauta de posiciones productiva y expresiva de un único significado, una vez que el niño ha adquirido una fórmula que determine el orden de los constituyentes (pág. 90-91).

En una palabra, según Braine, las formas nuevas expresan viejas ideas. La cita anterior es importante no tanto por su intento de explicación de las aberraciones en el orden de palabras a través del groping, sino porque en ella se reconoce la prioridad de las relaciones semánticas sobre las estructuras sintácticas (orden) por medio de las cuales aquéllas pueden ser transmitidas.

Parecería razonable que si el orden de las palabras fuera el único —o al menos el básico— medio estructural de que disponen los niños para comunicar sus intenciones, cualquier alteración de ese orden sería detectada inmediatamente y considerada como un cambio de significado. Sin embargo, parece que los hechos apuntan en otra dirección. Gleitman, Gleitman y Shipley (1972) y De Villiers y De Villiers (1972) realizaron experimentos en los que niños de aproximadamente dos años tenían que hacer juicios sobre la *aceptabilidad gramatical* de imperativos con orden correcto de palabras y semántica aceptable, de imperativos con orden adecuado pero semánticamente anómalos, y de imperativos incorrectos tanto sintáctica como semánticamente. Estos niños, que en su habla espontánea usaban casi siempre el orden apropiado, juzgaron como aceptables los imperativos con orden de palabras alterado en más del 50 por 100 de las ocasiones, pero detectaron particularmente bien la anomalía de significado. Resultados semejantes han sido obtenidos por Bushnell y Aslin (1977), sobre los que volveré más adelante. Los datos obtenidos en los experimentos anteriores vuelven a incidir en lo apuntado en el párrafo de más arriba sobre la prioridad de la semántica sobre la sintaxis (1), posición defendida explícitamente por McNamara (1972), Greenfield y Smith (1976) y naturalmente por todos los psicólogos de orientación piagetiana y en la actualidad por la gran mayoría, pasada ya la euforia del «transformacionalismo». Así McNamara en su excelente artículo afirma:

La tesis de este artículo es que los infantes aprenden el idioma determinado primero —y con independencia de la lengua— el significado que el hablante intenta comunicarles y adivinando después la relación entre el significado y la lengua. Dicho de otra forma, el niño utiliza el significado como pista para el lenguaje más bien que la lengua como pista del significado (*pág. 1*).

Los tres puntos anteriores —junto con el nuevo *Zeitgeist* en la lingüística: Semántica Generativa, Gramática de Casos, Dependencia Conceptual— han hecho desaparecer la confianza que se tenía en el orden de las palabras como criterio y como prueba en favor de la existencia de relaciones semánticas en las expresiones binarias de los niños de corta edad, hasta el punto de que algunos psicólogos —Brown entre ellos— se mostraban reacios a la idea de atribuir intenciones semánticas a las expresiones de una sola palabra (período holofrástico), puesto que no se podía utilizar el principal criterio que teníamos para inferir las relaciones semánticas, o sea, el orden de las palabras.

(1) Los resultados anteriores podrían explicarse también mediante la distinción entre «uso lingüístico» del orden de las palabras y «conocimiento metalingüístico» de tal uso.

Pero hay todavía más: el artículo de Howe (1976) sobre el significado de las expresiones de dos palabras. Según ella, nunca podemos estar seguros de lo que un niño quiere decir (en este período) ya que las interpretaciones que hacemos de sus expresiones lingüísticas se fundan en la suposición de que la visión infantil del mundo es la misma que la de los mayores, que los niños nunca simulan o engañan y que además usan de manera fiable diferentes órdenes de palabras para transmitir significados asimismo diferentes, pero

es imposible saber si los niños mantienen el orden de palabras del habla gramatical a no ser que conozcamos lo que intentan decir, y es imposible saber qué intentan decir a menos que conserven el orden de las palabras (*pág. 44*).

Como puede apreciarse, esta crítica va mucho más al fondo de la cuestión. No es ya que haya niños que no observen el orden de palabras establecido por la gramática, o que parezca que los niños sean mucho más sensibles a los cambios de sentido que a los cambios de estructura, se trata de que el método utilizado está radicalmente viciado, de que se comete un círculo vicioso. A pesar de este ataque, Howe supone que los niños expresan relaciones semánticas. Su crítica se dirige principalmente contra la tendencia que tenemos a considerar a los niños como adultos en miniatura —peligro de adultomorfismo—, es decir, contra la idea de que tienen las mismas categorías que nosotros, contra nuestra inclinación a atribuir a sus expresiones *uno* de los posibles significados de los adultos, dados la situación y el orden de palabras, pero pasando por alto la posibilidad de que los niños estén fantaseando y nuestro desconocimiento de sus referentes reales. Por tanto si la crítica de Howe va contra el peligro de adultomorfismo, tal vez la única manera de verse libre de sus ataques y, al mismo tiempo, de comprobar la presencia de intenciones semánticas en las expresiones lingüísticas infantiles sea el comparar nuestras interpretaciones con las supuestas intenciones reales de los niños. Pero, ¿cómo es esto posible? El razonamiento parece circular, ya que, ¿cómo podemos comparar la interpretación dada a las expresiones del niño con lo que él intenta comunicar, si no sabemos cuáles son sus intenciones? ¿Cómo podemos conocer sus intenciones reales? El método podría consistir en hacer una interpretación errada (lógicamente desde nuestro punto de vista) o en violar las supuestas intenciones del mensaje. Si los niños no tratan de comunicar nada, entonces dará lo mismo cualquier respuesta (verbal o conductual) que demos a sus expresiones verbales; si, por el contrario, expresan relaciones semánticas, una interpretación inadecuada de sus mensajes producirá conductas específicas (verbales y/o factuales), distintas de las obtenidas cuando el mensaje ha sido interpretado correctamente. Parece además razonable que la reacción del niño sea tanto más violenta cuanto mayor sea la disociación entre el significado buscado y la interpretación dada. Pero esto es una cuestión empírica y sólo a través de la observación podremos averiguar cuáles son las violaciones y tergiversaciones que producen las reacciones más violentas.

El método que estoy proponiendo fue sugerido por R. Brown en 1973, quien supuso que podría ser un procedimiento útil de diagnóstico. Esta téc-

nica ha sido bautizada con el nombre de «expansiones inadecuadas» (*inappropriate expansions*) por Bushnell y Aslin (1977). Estos autores habían notado que la mayoría de las expansiones (Cf. Brown, 1973, pág. 105-110 para una aproximación a este concepto) eran preguntas que los adultos usaban como «sondeos de comunicación». «El adulto, a través de su expansión, pregunta al niño *¿Es esto lo que quieres decir? ¿Es mi enunciado una paráfrasis del tuyo?* (pág. 116). Asimismo comprobaron que los niños también consideraban estas preguntas como sondeos de comunicación, y llevaron a cabo un estudio con un niño, desde la edad de 2;2 hasta 2;7, utilizando tres tipos de expansiones impropias o inadecuadas: fonéticas, léxicas y sintácticas. He aquí un ejemplo de cada una de ellas y en el orden antes dicho.

Niño: I have mya ow (a scratch)

Adulto: You have a tow?

Niño: I have ow

...

Niño: Right in the box

Adulto: In the shoe?

Niño: Shoe? Nope.

...

Niño: Hit your knee (a car did)

Adulto: Did his knee hit the car?

Niño: Yes

Los resultados podrían resumirse de esta forma: Max (el niño estudiado) reconoció como incomprendidas todas las tergiversaciones fonéticas, corrigiendo a su interlocutor; de las nueve tergiversaciones léxicas (semánticas) aceptó dos, rechazó seis y no respondió a una; y, en general, aceptó las expansiones sintácticas inadecuadas, lo cual vuelve a manifestar la especial sensibilidad de los niños por los cambios de sentido.

Mediante el uso de esta técnica tal vez podamos conocer no sólo si los niños intentan comunicar relaciones de tipo significativo y cuáles, sino también la importancia relativa que la sintaxis y la semántica tienen en las expresiones infantiles y responder así algunas de las cuestiones sobre el orden de las palabras. Pero, antes de pasar a un análisis más detallado del diseño experimental, tal vez convenga hacer algunas aclaraciones sobre algunas confusiones cometidas por Bushnell y Aslin. 1) La tergiversación fonética se hacía cambiando un sonido por otro, sonido que era corregido, a su vez, por el niño; pero nunca podemos estar seguros de por qué el chico actuó así. ¿Lo hizo por razones puramente fonéticas o lo hizo porque pensó que este nuevo sonido producía una palabra nueva y consiguientemente un referente distinto? Si así es —y es lo más probable— no habría diferencias entre la tergiversación fonética y la léxica. 2) En la expansión semántica inadecuada (está claro por su artículo que identifican léxica con semántica), al menos en los ejemplos presentados, cambiaron una palabra por otra de significado diferente. Al hacer esto, por supuesto que produjeron un cambio en el significado, pero de hecho con ese paradigma lo único que podemos afirmar con seguridad es que el niño conoce los referentes de las palabras (significado referencial). Naturalmente, esto es importante en sí mismo,

pero es sólo un primer paso. Lo que realmente queremos saber es si el niño comunica relaciones semánticas (significado relacional) y por tanto se hace necesario cambiar su diseño para poder detectar las relaciones semánticas en las expresiones infantiles, si es que las hay. Tal vez la solución de este problema resida en la elección de las palabras a modificar (tergiversar). Si el verbo es la palabra *relacional* por excelencia, ésta es la palabra que se debe cambiar. Evidentemente hay otras formas, como el intercambiar el Agente y el Paciente. Se hace necesaria en este punto una clarificación de las diferencias entre significado referencial y relacional. Si un niño dice, por ejemplo, «come manzana» (Juan está comiendo una manzana), y siguiendo la técnica de las expansiones inadecuadas, le preguntamos: «¿Está comiendo Juan una naranja?», lo único que podemos inferir, al obtener una corrección de nuestra interpretación, es que los campos semánticos de «manzana» y «naranja» no coinciden; significado referencial es, pues, equivalente al significado de las palabras individuales, consideradas aisladamente. Pero las relaciones semánticas (significado relacional) presuponen que los niños conocen de alguna forma no sólo cómo relacionar palabras y objetos (o mejor, significantes y significados), sino también —y principalmente— cómo combinar las palabras de forma que expresen relaciones entre objetos; el significado relacional es el que surge de la combinación de las palabras en la frase. Creo que el cambiar el verbo pueda ser un buen método para saber si el niño expresa relaciones semánticas, ya que el verbo es el principal elemento para indicar las conexiones de las palabras en la oración. De hecho, él es el que especifica las relaciones que existen entre los constituyentes de una frase o proposición. Por tanto, si el niño dice «Mané tana» (José Manuel está en la ventana) y si le preguntamos «¿Va José M. hacia la ventana?», hemos cambiado sólo una palabra como en el ejemplo anterior, pero la relación total es ahora diferente. 3) Lo que ellos llaman tergiversación sintáctica supone también una mezcla y una confusión, ya que el cambio del orden de las palabras en la forma en que ellos lo hicieron implica simultáneamente un cambio de sentido. Hay que evitar el que los cambios sintácticos lleven aparejados cambios de significado. 4) Y, por último, los autores se limitan en sus expansiones inadecuadas a la *modalidad* de los «enunciados». Ahora bien, hay otras modalidades que deben asimismo someterse al mismo tipo de análisis, tales como las «voliciones» (o, usando el término clásico, «imperativos») y las «preguntas». Ambas presentan ciertas dificultades. Las expansiones impropias con las voliciones podrían hacerse siguiendo la pauta indicada por Bushnell y Aslin para los enunciados, lo cual presenta ciertos inconvenientes y limitaciones, o se pueden utilizar algunas formas alternativas que expondré más adelante. El método de Bushnell y Aslin exigiría que la expansión comenzara con un verbo del tipo de «querer», seguida de una oración subordinada sustantiva en la que se harían las modificaciones pertinentes. Por ejemplo:

Expresión del Niño

Abre caja
Da caramelo

Expansión Inadecuada

¿Quieres que cierre la caja?
¿Quieres que dé un caramelo a Pepito?

El problema que yo veo en este tipo de expansiones es que suponen frases excesivamente complicadas para un niño de esta edad. Por esta razón me parecen más apropiados otros dos tipos de expansiones. El primero de ellos «expansiones conductuales inadecuadas» consistiría en interpretar indebidamente el mensaje del niño haciendo algo distinto de lo que suponemos que está pidiendo. Es decir, que si suponemos que un niño está pidiendo una galleta, podríamos interpretar indebidamente este mensaje: a) dándole otra cosa, b) dando una galleta a otro niño, c) poniendo las galletas en un sitio más alejado, etc. Las posibilidades de acción son numerosas. El segundo tipo podría denominarse «expansiones intermodales inadecuadas», que consistirían fundamentalmente en un cambio de modalidad, es decir, que si el niño pide algo o suplica que alguien haga algo, podríamos interpretar estas voliciones como si se tratara de enunciados.

En resumen, los puntos básicos —algunos de ellos implícita o explícitamente expuestos en la crítica de Bushnell y Aslin— que creo que hay que tener en cuenta al hacer las expansiones inadecuadas son los siguientes: A) Se debe evitar en lo posible la mezcla de cambios sintácticos y semánticos. Cuando estemos haciendo una tergiversación de tipo semántico, ésta ha de ser exclusivamente tal, sin que conlleve cambios de estructura y viceversa. Por esta misma razón hay que prescindir de las tergiversaciones de tipo fonético porque, muy probablemente, implicarían un cambio léxico. B) Con las voliciones, el tipo de expansiones a utilizar predominantemente sería el conductual. Creo que es una técnica nueva que tiene grandes posibilidades de éxito. Una pregunta que habría que responder aquí antes de llevar a cabo cualquier estudio empírico, sería hasta qué punto o dentro de qué límites se deben realizar las expansiones conductuales inadecuadas. ¿Es válida cualquier acción o se debe uno circunscribir a aquellas que, dada la situación global, parecen las más apropiadas dentro de la inadecuación? Si nos limitamos a la segunda posibilidad, todavía nos alcanzarían algunas de las críticas de Howe, ya que no sabríamos si los niños están fantaseando, por ejemplo. Hay que tener en cuenta también que, aunque las expansiones intermodales son teóricamente diferentes de las conductuales, en la práctica vendrían a confundirse con ellas, ya que en realidad consistirían en hacer algo que el niño no está pidiendo que hagamos. Por lo cual creo que cuando se trate de voliciones las únicas expansiones aplicables son las conductuales. C) Habría que eliminar las expansiones inadecuadas en el tercer tipo de modalidad (preguntas), ya que parece imposible el que se puedan usar con ellas y porque además destruirían el carácter fundamental de las preguntas y respuestas: pedir información y proporcionarla. D) Durante las sesiones de estudio, las expansiones adecuadas y las inadecuadas deben ir mezcladas, es decir, no todas las expansiones deben ser inadecuadas, por lo dicho anteriormente y además porque el niño reaccionaría contra un experimentador «estúpido» que no lo entiende. Probablemente el número de las adecuadas deba ser superior al de las inadecuadas. E) Habría que establecer, al menos, dos tipos de controles. De una parte, las reacciones (o acciones) del niño cuando su mensaje ha sido interpretado de acuerdo con lo que creemos que está transmitiendo, se deberían contrastar con aquellas otras producidas cuando el experimentador lo ha interpretado incorrectamente; y de

otra, e independientemente del mensaje, se tendría que ver qué conducta desencadena en el niño lo que nosotros hacemos, es decir, que de alguna manera tenemos que establecer el tipo de conducta que nuestras acciones desencadenan en el niño cuando éste no esté comunicando nada lingüísticamente. F) Para poder comprobar la importancia relativa de la semántica y de la sintaxis, en el diseño final, además de las expansiones estrictamente sintácticas y de las estrictamente semánticas, se deberían usar otras en las que se modificaran tanto la estructura como el significado, para ver la posible interacción de ambos componentes.

Referencias

- BOWERMAN, M. *Early Syntactic Development: A Cross-Linguistic Study with Special Reference to Finnish*, Nueva York: Appleton, 1971.
- BRAINE, M. S. The ontogeny of English phrase structure: the first phase, *Language*, 39, 1-14, 1963.
- BRAINE, M. S. The acquisition of language in infant and child. En C. Reed (Ed.), *The Learning of Language*, Nueva York: Appleton, 1971.
- BRAINE, M. S. Children's first word combination, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 41, n.º 1, 1973.
- BROWN, R. *A First Language. The Early Stages*, H. U. P., 1973.
- BROWN, R. y BELLUGI, U. Three processes in the acquisition of syntax, *Harvard Educational Review*, 34, 133-151, 1964.
- BUSHNELL, E. y ASLIN, R. Inappropriate expansion: a demonstration of a methodology for child language research, *Journal of Child Language*, 4, 115-122, 1977.
- DE VILLIERS, P. A. y DE VILLIERS, J. G. Early judgements of semantic and syntactic acceptability by children, *Journal of Psycholinguistic Research*, 1, 299-310, 1972.
- GLEITMAN, L. R., GLEITMAN, H. y SHIPLEY, E. The emergence of child as grammarian, *Cognition*, 1, 137-163, 1972.
- GREENFIELD, P. M. y SMITH, J. H. *The Structure of Communication in Early Language Development*, Academic Press, 1976.
- HOWE, C. J. The meaning of two-word utterances in the speech of young children, *Journal of Child Language*, 3, 29-47, 1976.
- McNAMARA, J. Cognitive basis of language learning in infants, *Psychological Review*, 79, 1-13, 1972.
- McNEILL, D. Developmental psycholinguistics. En F. Smith y G. Miller (Ed.), *The Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach*, M. I. T. Press, 1966.
- PRUCHA, J. Research on child language in East-European countries, *Journal of Child Language*, 1, 77-88, 1974.
- SLOBIN, D. Developmental psycholinguistics. En W. O. Dingwall (Ed.), *A Survey of Linguistic Science*, College Park, Md., 1971.