

## NOTAS SOBRE EL LENGUAJE INFANTIL

### 1.—INTRODUCCIÓN.

En nuestra anterior colaboración veíamos la considerable atención que la Psicolingüística ha dedicado al desarrollado del lenguaje en el niño. Desde su etapa prelingüística, primer grito, hasta la última fase de su adquisición, el lenguaje infantil preocupa tanto a psicólogos como a lingüistas. Hoy preocupa a todos los estudiosos que, de una manera o de otra, están en contacto con el niño. De entre ellos, qué duda cabe, a los pedagogos, porque su influencia y su papel serán decisivos en la confirmación del aprendizaje de la lengua materna. A todos, en definitiva, atrae en mayor o menor grado el fenómeno de la adquisición del lenguaje, puesto que todos también hemos sido protagonistas de este hecho esencial, en el que está implicado todo lo que hace de nosotros seres humanos. «Si el filósofo y el biólogo —dice Claparede— han dirigido su interés hacia el alma del niño, es porque primero quedaron asombrados por su lógica y por su lenguaje.»

De forma especial se ha utilizado el habla infantil en las investigaciones sobre el origen del lenguaje. «El estudio del lenguaje infantil puede iluminar de muchos modos los problemas lingüísticos, en parte porque las necesidades de comunicación y expresión del niño son más primitivas que las del adulto civilizado (...) Es indudable que, en diversos sentidos, el niño recorre las mismas etapas de desarrollo, hasta dominar por completo el lenguaje, que la raza humana en tiempos pretéritos, si bien es evidente que este paralelismo no puede ser exacto.» (1)

Al analizar el lenguaje del niño, lo primero que deberíamos preguntarnos es: ¿cómo es posible que un niño sea capaz de aprender en sólo dos o tres años las estructuras y reglas tan complejas de la lengua materna? Habrá que hacer referencia —para dar adecuada respuesta— a la peculiar capacidad intelectual del hombre, con su poder de simbolización, y a la «competencia» chomskiana, definida como una capacidad abstracta de percibir y de utilizar el lenguaje. Bernardo de Quirós afirma: «El lenguaje no obedece a centros, ni órganos, ni vías limitadas, sino que es una superestructura (...) El lenguaje se halla instalado sobre un desarrollo suficiente de funciones neurológicas y psíquicas.» (2)

El hombre se enfrenta desde su nacimiento con un doble universo: el de las cosas reales y el de las imágenes, símbolos y señales. Recordemos que la «lengua

es un sistema de signos y es esencialmente psíquica y social, que se incluye dentro de los medios de comunicación» (3). Ante este doble universo el hombre adopta una determinada forma de comportamiento, y el lenguaje sería un modo de conducta. «El hombre —dice P. Naville— es un animal cuyo comportamiento es esencialmente verbal.» (4). Watson creía que la compleja conducta humana se debía casi por completo a una serie de reflejos condicionados. Y en este sentido se llegó también a explicar los fenómenos lingüísticos a través de la teoría psicológica del «behaviorismo». La comunicación, de esta forma, se reduce (y se empobrece) al conocido esquema S — R (estímulo-respuesta).

El niño nace en un medio socio-cultural determinado, del que tiene que aprender todos los comportamientos, incluido el puramente lingüístico, considerado como un modelo social de conducta que caracteriza a los grupos humanos. Pero de una manera tan simple no se puede explicar toda la complejidad del fenómeno lingüístico en el niño. «El behaviorismo ha sido criticado por los lingüistas generativistas (N. Chomsky) como incapaz de dar cuenta de la creatividad del sujeto hablante y del aprendizaje del lenguaje por parte del niño.» (5)

## 2.—CONDICIONES DEL APRENDIZAJE INFANTIL.

El niño se ve en la necesidad, desde los primeros momentos de su vida, de aprender a comportarse y a poner en juego, en ejercicio, todas sus capacidades. Cuenta para ello con la aptitud para imitar cuanto percibe a su alrededor. La experiencia juega en esta etapa un papel decisivo, porque en los primeros años de la vida, en los que de forma sorprendente se aprende la lengua materna, no hay posibilidad alguna de estudiarla. Es entonces la experiencia la principal vía para adquirir esa lengua. «Partimos de la base de que todos aprendemos la lengua por experiencia. El niño la aprende a través de la repetida captación de numerosos empleos concretos del habla.» (6)

Por su parte, Gili Gaya afirma que «aprendemos la lengua materna por imitación de las personas que nos rodean» (7). Con ello resalta una de las bases o condiciones del aprendizaje lingüístico: **la imitación**, que es la capacidad más sobresaliente en el niño pequeño, y que le sitúa en idoneidad o suficiencia para la adquisición de ulteriores etapas de desarrollo. Sin embargo, «las personas que rodean al niño», no tiene hoy la misma extensión semántica que antaño. Pensemos que los hechos concretos de lengua que el niño percibe provienen hoy, en una considerable proporción, de personas que físicamente no rodean al niño, pero que están presentes ante él a través de los diversos medios de comunicación. De esa manera, muchas personas que hablan su misma lengua ejercerán una importante influencia en el proceso del aprendizaje verbal, no sólo a nivel léxico, sino también en las demás sub-estructuras de la lengua.

Con todo, aunque el niño, desde el primer momento de su nacimiento percibe a su alrededor hechos de habla, que trata de imitar, podemos asegurar que no es

sólo la simple imitación lo que le hará dominar todos los mecanismos de la lengua, sino que el niño necesitará para ello disponer de un cierto **poder de creación**. Todos los psico-lingüistas opinan hoy que, además de un imitador excelente del habla adulta, el niño es también un creador de formas y estructuras peculiares.

El sentido que damos aquí a «crear», lingüísticamente, es el de poner en funcionamiento un sistema que ha llegado a abstraer a través de la experiencia. Además, la imitación que el niño practica es «selectiva y condicionada...» (8). Ello significa que esa selección supone ya un cierto grado de creatividad, y que, por lo tanto, el aprendizaje de la lengua materna está muy lejos de ser un simple y fácil adiestramiento, o que el niño es únicamente un cándido aprendiz pasivo. R. Jakobson sintetiza estas ideas cuando afirma que «el niño crea al tomar el préstamo» (9).

Efectivamente, de los hechos de habla que el niño percibe, tiene necesidad de adquirir el «código» o «sistema» de la lengua correspondiente. Eso le va a permitir poner en ejercicio su poder de creatividad, para conseguir realizar todas las posibilidades de expresión de ese sistema. Y será, en definitiva, la adquisición del Sistema lo que hará superar al niño hablante aquella simple imitación de las formas lingüísticas que oye. «El lenguaje humano no se aprende nunca por simple imitación, sino que, en cualquier caso individual, debe ser conquistado y formado de nuevo.» (10)

Ello requiere, por parte del niño, un continuo ejercicio de combinación de elementos, siempre de acuerdo con el sistema que gobierna el habla de los adultos que le rodean. No se trata, por tanto, de una transmisión de fenómenos lingüísticos del adulto al niño. Tan activo es uno como otro, porque al niño se le exige también un constante ejercicio de sus facultades y un permanente esfuerzo. «La lengua nunca es meramente transmitida como un objeto de propiedad ya listo, antes bien, su apropiación efectiva invariablemente exige todas las fuerzas del individuo.» (11)

Mientras que el romanticismo subrayaba la creatividad del niño, las tendencias autodenominadas realistas, como la de Wundt o la de Maringer, trataban de reducir a una pura y simple imitación las actividades intelectuales del niño, y sus actividades lingüísticas en particular. Actualmente, gracias sobre todo a los estudios de Piaget, Jakobson, etc., se descubren aspectos específicos del lenguaje infantil que ponen de manifiesto el poder de creatividad que en él existe.

El niño tiende continuamente a adaptarse al modelo del habla adulta. Y cada vez va complicando más su sistema, llegando al hecho sorprendente de que a los cuatro años está ya integrado con los que hablan la lengua como nativos, y que, como afirma Gili Gaya, «el niño tiene la posibilidad de superar los límites del modelo» (12). Cuando decimos que el peculiar sistema del niño está de acuerdo con el Sistema de los adultos que lo rodean, nos referimos a que sus manifestaciones lingüísticas «llevan automáticamente la Lengua como condicionamiento y organización interna de esa manifestación» (13).

En el habla concreta, cada hablante, y por tanto cada niño, posee su propio sistema, que viene a estar en sincronía con el Sistema general de la lengua, al que se ha llamado también «Diasistema». Conviene ahora, para ser más exactos en estos conceptos saussureanos, distinguir entre Lengua y Sistema. V. Lamiquiz dice al respecto: «...se habrá entendido que la Lengua se extiende no sólo por la comunidad lingüística de hablantes, sino también en el tiempo, es decir, es un concepto diacrónico, lo cual supone que va existiendo en cada sincronía de esa diacronía. Mientras que el Sistema es un concepto estructural sincrónico.» (14)

La adaptación al modelo del habla adulta por parte del niño no tiene lugar de forma brusca y total, sino que se va realizando de manera progresiva y coherente. Además, el sistema del niño es, en cada momento de su proceso evolutivo, idóneo y apto a sus necesidades comunicativas, aunque a veces no esté dentro de la Norma, que es otro concepto distinto al de Lengua y Sistema. «El sistema expresivo infantil —dice Gili Gaya— es autosuficiente y dotado en cualquier momento de coherencia interna.» (15). Podemos, en definitiva, asegurar que el desarrollo del lenguaje infantil implica una serie de sistemas sucesivos, cada vez más complejos y cercanos al sistema ideal que está en la base de la Lengua entendida como hecho colectivo.

Podemos pensar, por tanto, que el sistema lingüístico infantil es, en cada instante, algo completo o suficiente para el niño, aunque esté en continuo devenir, en continuo progreso, precisamente por el esfuerzo de adaptación al modelo de la lengua de los adultos. «Se trata, pues, ahora —afirma G. Francescato— de estudiar el lenguaje infantil como un sistema lingüístico válido en sí mismo, con todas las consecuencias que esta concepción implica.» (16). Al sistema lingüístico que el niño posee en cada momento lo ha llamado el mismo autor «un sistema cerrado»; pero añade para aclararlo que la «definición de un sistema cerrado del lenguaje infantil puede tener lugar sólo en el plano de la sincronía» (17).

De todo lo expuesto hasta aquí podemos deducir que en el aprendizaje infantil de la lengua hay dos condiciones esenciales: la imitación, en primer lugar, y, a partir de ella, una creación y elaboración del propio lenguaje. Es cierto que la creación en el niño no es, en ningún caso, una creación «ex nihilo», un puro descubrimiento. Pero también lo es que sus imitaciones no son copias exactas, mecánicas y pasivas; el niño es original al modificar, sustituir analógicamente y crear ciertas formas y estructuras características del habla infantil, como veremos en el siguiente epígrafe.

### **3.—CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE INFANTIL.**

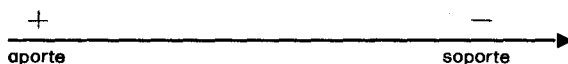
Vamos ahora a destacar algunas características del habla del niño, sólo las más generales, aludiendo o basándonos muchas veces en un «corpus» compuesto por la transcripción de cincuenta relatos que hemos recogido en diversos Colegios Nacionales de Sevilla capital. Nuestro propósito es corroborar que el aprendizaje

de la lengua materna no es una simple imitación de modelos existentes, además de resaltar ciertos rasgos lingüísticos de nuestros niños de Sevilla, y en este momento, es decir, en sincronía actual.

3.1.—La primera característica digna de destacar es la «**analogía**», patente sobre todo en las formas verbales, que, aunque estén dentro del sistema, infringen la norma lingüística. Sin embargo, es un procedimiento de creación de nuevos términos vigentes durante toda la historia de nuestra lengua. Piaget dice: «En las creaciones verbales de los niños habría que observar, en particular, la formación instantánea, la improvisación de palabras derivadas, por ejemplo, PESERO por «balanza», ya que esta última es todavía desconocida o muy poco familiar para evocarla sin esfuerzo.» (18). Por su parte, B. Malmberg afirma: «La aparición de formas analógicas prueba una vez más que el aprendizaje de la lengua dista mucho de constituir una imitación pasiva siendo, por el contrario, una continua creación activa que hace el sujeto cuando ya está familiarizado con los esquemas de la lengua.» (19)

En nuestras grabaciones hemos comprobado esa abundancia de formas verbales: andé, tení, ponieron, poní, cabí, etc., se repiten en muchas ocasiones. Podemos preguntarnos ahora, oportunamente con Gili Gaya: «¿Y si resultara que los niños toman lo que les conviene, desechan lo que no les importa, e inventan lo que necesitan para sus impulsos expresivos?» (20). Consecuencia lógica de esta forma de actuar del niño sería la asombrosa «sencillez» de su lenguaje. La analogía se convertiría entonces en un recurso de simplificación idiomática, y ésta vendría justificada a su vez por el proceso lógico y cronológico de aprendizaje, en el cual, naturalmente, lo más fácil precede a lo más complejo. «Es claro que lo primero que se fija en la mente de los niños son los tipos más frecuentes. Por esta razón los verbos irregulares y formas gramaticales más raras tardan en aparecer en el niño, que suele decir «contenió», «cabió», etc.» (21)

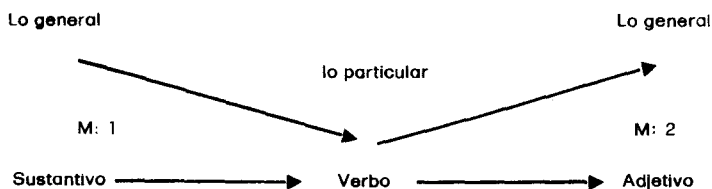
Esto nos hace ahora referirnos a la «oposición binaria de la lengua», a la que alude B. Pottier en estos términos: «Toda necesidad distintiva implica que el hombre ha querido (inconscientemente) situar un término en relación con otro término que se le opondría (...) Tendremos la siguiente forma del mecanismo crono-lógico:



Este paso crono-lógico puede ser interpretado inmediatamente por el sujeto hablante según un eje semiotico que va del término no marcado (—) al término marcado (+), y se obtiene una cronología de experiencia.» (22)

3.2.—Según G. Guillaume, la metalengua (lo que es común a todas las lenguas) se sistematiza según una psicodinámica o psicomecánica, que supone un doble momento: el primero que va de lo general a lo particular, y es un momento

restrictivo, prospectivo (que mira hacia adelante) y aferente; el segundo momento, que va de lo particular a lo general, es retrospectivo y eferente:



Aplicando esta teoría a las categorías gramaticales tendríamos: el sustantivo en el primer momento, el verbo y el adjetivo en el segundo momento.

En los cincuenta niños encuestados hemos podido comprobar que se mantiene esta línea evolutiva en cuanto a la adquisición de sustantivos en primer lugar, luego verbos y después adjetivos. De las tres categorías fundamentales es el adjetivo el que menos prolifera en el habla infantil. Parece que en los primeros años de su aprendizaje y de su vida, el niño no necesita de esta categoría gramatical, porque, como dice Gili Gaya, «el niño pasa del sujeto al verbo sin detenerse en las cualidades de las cosas» (27). Desde pequeño el niño tiene preponderancia por el nombre de las cosas más que por sus cualidades, y más tarde se preguntará qué hacen o realizan los seres. No olvidemos que el niño ve la totalidad antes que las partes, y que los detalles, mejor dicho, la captación o el análisis de ellos, supone una mayor capacidad de observación y de percepción. El número de adjetivos, sin embargo, es en cuanto a su uso, muy superior al de los adverbios, siendo éstos muy escasos. Referente a este tema, Alarcos Llorach señala que «las palabras dominantes se refieren al principio a objetos concretos de personas y animales, y que poco a poco los términos que indican acciones, relaciones y finalmente abstracciones, eran adoptados» (23).

Naturalmente, este aspecto peculiar en el proceso de aprendizaje lingüístico del niño, puede y debe servir para la elaboración de programas y métodos de lectura y escritura, de diccionarios y de todas las publicaciones dirigidas a los niños. En muchas ocasiones, el desconocimiento de esta característica lleva consigo consecuencias desastrosas, patentes en el inadecuado vocabulario de tantos libros infantiles que quieren basarlo todo, e incluso suplir esa deficiencia, con abundantes dibujos e ilustraciones, impropios, a todas luces, de unos textos idóneos.

Volviendo a aquella psicodinámica de Guillaume, observamos también que los primeros signos del niño poseen una dispersión semántica, o un significado disperso, lo cual viene a representar ese primer momento de generalización que antes indicábamos. «A medida que el vocabulario aumenta, el contenido semántico de cada forma se precisa, y los límites, antes confusos y fluctuantes, comienzan a reducir las posibilidades de dispersión.» (24)

También a otro nivel, el morfológico, el niño diferencia el género y el número empezando por lo más general, es decir, por el término no marcado: «El lenguaje, en su aprendizaje, que supone una cronoexperiencia, va del término no marcado al término marcado (masculino / femenino; singular / plural, etc.) (25). Por su parte, A. N. Gvozdev, al estudiar el lenguaje infantil ruso, afirma que «la gramática infantil empieza con formas no marcadas, es decir, normalmente el nombre de la variante que sería el caso nominativo singular, el verbo en el modo infinitivo o imperativo. La morfología —añade— se desarrolla después de la sintaxis y el orden de las palabras es tan inflexible para los pequeños rusos como para los pequeños americanos».

**3.3.**—El lenguaje infantil tiene también un carácter marcadamente activo, ya que «actuar» es para el niño algo esencial en todos los aspectos de su génesis. «Desde luego, afirma Piaget, la palabra posee una función de comunicación, pero nombrar es para el niño actuar sobre los seres y las cosas.» (28). La palabra —dice en otro lugar— no sirve a los niños sólo para comunicar el pensamiento; sirve también para acompañar o reemplazar a la acción.» (29). Hablar es para el niño más necesario aún que para el adulto. Incluso cuando está inactivo, en una cierta edad, parece que su actividad mental se identifica con sus expresiones orales; es decir, que durante algún tiempo, la única forma de pensar del niño parece que es la palabra, hablar en voz alta.

Ahora bien; tanto en el monólogo como en el diálogo, la actividad del niño se manifiesta de muy diversas maneras. El carácter activo de su lenguaje es lo que determina el diálogo más que el monólogo, sobre todo alrededor de los seis años. Cuando realizábamos nuestras grabaciones observamos que, ante un lámina, las explicaciones del niño iban siempre acompañadas de gestos mostrativos e indicadores muy por delante de la palabra, y en muchas ocasiones, sin palabras. El dedo iba siempre describiendo movimientos y describiendo figuras. De todos es conocido cómo K. Bühler hace referencia a este hecho y dice que «tanto los ademanes como las palabras pertenecen al campo deíctico o mostrativo».

Por otra parte, las explicaciones de nuestros niños iban siempre acompañadas también de frecuentes imperativos, vocativos y otros medios extralingüísticos para llamar la atención. «Ello, en definitiva, dice Slama-Cazacu, denota la presencia de un lenguaje afectivo y al mismo tiempo dinámico.» (30). Esas formas verbales son también como llamadas de atención a los interlocutores, y exponentes de la función apelativa del lenguaje, tan frecuente en el habla coloquial. Todos solemos hablar y expresarnos simultáneamente con la voz y con las manos. Pero, si es verdad que el niño posee menor continencia verbal que el adulto, también lo es que suele acompañar con más actividad gestual sus hechos de habla. «Siendo el hombre un ser social, ha dicho P. Chauchard, el gesto de la mano posee función de comunicación. Desde el origen el hombre aprendió voluntariamente a trazar signos dirigidos a sus conciudadanos.» (31)

3.4.—Otra característica del lenguaje infantil es la falta de orden en sus expresiones, los frecuentes anacolutos, faltas de concordancia, etc. Con ello estamos haciendo referencia tácita a un canon, a un orden prescriptivo, que es, en este caso, el orden general, el sistema del habla de los adultos que rodean al niño. Pero, si hemos dicho antes que éste posee su propio sistema, es porque también tiene su propia lógica y su propio orden, que le son suficientes para comunicarse con los demás niños y también con los adultos. Ello nos lleva a pensar que los niños no incurren en faltas de orden propiamente, sino más bien en lapsus de poca importancia para su comunicación, que es, en definitiva, el fin de toda manifestación lingüística. Podríamos decir que, en el plano sincrónico, el niño posee su peculiar orden dentro del sistema en el que se halla inmerso; mientras que, diacrónicamente, considerado como un proceso hacia la perfección del habla de los adultos, comete errores en relación al orden pertinente del sistema que se le ofrece, manifestado en la norma que se le impone.

Más que faltas de orden deberíamos denominarlo «falta de orden», siguiendo a Piaget cuando dice: «Otros factores contribuyen a hacer poco inteligible para el interlocutor la explicación del explicador: la falta de orden. La ausencia de orden es la regla entre los seis y siete años. Aunque el niño entienda bien el relato, lo expone de modo incoherente.» (32). Baste como ejemplo la siguiente oración de un niño al describirnos una lámina: «Aquí hay un coche de bomberos, y un tren, para apagar el fuego...» Observamos en ella un lapsus en la posición regular de la proposición final, y un anacoluto que rompe momentáneamente la construcción sintáctica exigida por ese período.

A los adultos no nos ofrece ninguna dificultad ese orden peculiar del habla infantil para comprender el significado de sus expresiones. Se debe a la mayor «experiencia lingüística», a lo que contribuye también el ejercicio en los procesos inversos de lexicalización y de gramaticalización. Por el contrario, la falta de orden pertinente en el habla adulta cuando nos dirigimos a los niños, sí puede llevarlos a interpretaciones erróneas o confusas, y muchas veces ambiguas. En nuestro trabajo antes señalado, y en un momento de pausa, un niño nos hizo la siguiente pregunta: «Maestro, ¿mi papá es Dios?»

Este niño, creemos, no preguntaba eso movido por la idea que los pequeños tienen de sus padres, a los que consideran como omnipotentes, casi como dioses. La causa de sus dudas era sencillamente que su papá —según nos aclaró más tarde el mismo niño— le había dicho el día anterior: «Niño, tu papá es Dios», en vez de «Dios es tu padre», que los adultos entendemos en su recto sentido. Pero la permutación del sujeto y el predicado, que para el padre no tenía importancia, confundió al niño, el cual no dominaba aún la alternancia formal de esos dos elementos oracionales, y, por tanto, no había llegado a memorizar el contenido absoluto de la expresión «Dios es nuestro padre.» El Dr. Rodríguez Sacristán dice: «Aceptamos en principio la idea de Skinner y Mowrer de que el significado de una palabra, en gran parte, es función del condicionamiento.» (33)



Para terminar esta faceta del orden normativo en el sistema lingüístico infantil, pensamos que puede también estar motivado por la premura y la urgencia del niño por comunicar sus ideas, sus sentimientos, sus juicios. Entresacamos de nuestras grabaciones las siguientes muestras representativas sobre este aspecto: «El mío hace cinco días que se ha muerto mi abuelo de la barriga.» «No quiere arreglarselo y se va a morir, el terno, y se va a morir.» «Y tiene dentro piedras, de la barriga», etc. Deducimos que al niño no le interesa el orden en la construcción de la frase, sino sólo el contenido comunicativo.

3.5.—Otro fenómeno muy frecuente en el relato de los niños, de manera especial en los más pequeños, es la «yuxtaposición» o falta de enlace explícito entre las proposiciones que deben llevarlo. Digamos ante todo que la yuxtaposición viene a reemplazar en el habla infantil, en muchas ocasiones, a conexiones de diverso género, porque el niño domina muy pocas conjunciones. «El niño —dice G. Guillaumø— sólo usa al principio palabras semánticamente llenas (nombre, adjetivo, verbo) y omite palabras vacías, es decir, los elementos propiamente gramaticales.» (34). El relato de los niños viene a ser entonces como una película de escenas sucesivas, sin una debida ordenación ni uniones formales manifiestas. He aquí cómo empezaba uno de los niños encuestados su relato: «Había una vez un sol, pasaba una chiquilla y dice: la-la-la-larita, a mí no me coge nadie, estaba cantando». «Viene un lobo que no es igual que el que yo he dicho antes y dice: voy, ahora te comeré, yo no soy el mismo, soy el otro, ja, ja, ja...»

3.6.—Consecuencia lógica de ello es la escasez de conjunciones en el habla infantil. En general, los medios de que se sirven los niños para indicar la continuidad y dependencia de frases y oraciones son: la simple sucesión, y habilitar las pocas conjunciones de su repertorio para toda clase de valores coordinantes y subordinantes. A pesar de que en la edad escolar los recursos idiomáticos se amplían considerablemente, sin embargo, el uso de conjunciones sigue siendo pobre en cuanto al número, ya que usufructúan una misma conjunción para diversas conexiones.

En ese sentido, «y» puede ser copulativa, causal o final: «... y luego pasó un niño y había allí un río y la tiró a la niña al río, a mi vecina, y luego se resfrió y tuvo que estar en la cama y le mandaron unas inyecciones». Desde los tres o cuatro años la conjunción «y» es plenamente dominada por los niños, y es la más repetida, sobre todo en los relatos y descripciones. En muchos casos es empleada como recurso formal de unión, sin tener en cuenta relación de ningún tipo, ni siquiera temporal o causal.

Antes hemos aludido al «asíndeton» (3.5.) Ahora hemos de decir que el fenómeno opuesto, el «polisíndeton», es mucho más frecuente en las narraciones de los niños, sobre todo cuando los miembros enlazados son numerosos. Tomamos como recurso formal de unión, sin tener en cuenta relación de ningún tipo, ni tras escuelas de Sevilla: «Están malos mis padres y eso. Y mi abuelo con la cabeza, y mi padre igual, y mi madre fatal, y mi abuela y todos esos.» «Y cantó, y

llegó a la tienda y le pidió azafrán, y después el hombre de la tienda no veía a nadie, y miró por debajo de la rajita y le dio el azafrán, y se fue cantando otra vez y se fue a su casa, y después dice...»

La conjunción «porque» no es siempre causal en el habla infantil, sino que vacila a menudo entre causal, final, modal, o se limita a un nexos conjuntivo semejante a «que»: «Mi tío —nos contaba otro niño— tenía un perro porque era muy grande y muy mansito, y porque ladra a los ladrones en la casa...» Sin embargo, el niño suele aplicar el matiz causal a la forma conjuntiva «que», como muestra el siguiente testimonio de un niño de seis años: «Mi padre es muy bueno, que está ayudándole a una mujer poniéndole el suelo y una bañera...»

La forma «pues» la suelen emplear mucho los niños en el relato, sin ningún sentido; a veces sólo en vez de «y»: «... una niña, pues se fue de vacaciones y se fue para delante por donde está el arroyo.»

Analizando nuestras grabaciones podemos deducir que las conjunciones, en contraste con otros campos léxicos, tienen más de enlace lógico que de contenido representativo. Su función gramatical la va el niño definiendo en la mente de los hablantes por el ejercicio continuado.

**3.7.**—En consonancia con el uso de las conjunciones suelen ser las oraciones del habla infantil. El tipo más frecuente lo constituyen las oraciones breves, yuxtapuestas y de poca extensión. Cuando son períodos largos, generalmente en las descripciones y narraciones, hay un excesivo polisíndeton, según hemos visto, y también una alta frecuencia de la forma «y después». Con respecto a la utilización de la forma «y después», dice Piaget: «Este modo de exposición consistente en unir las proposiciones por «y después» es muy típico. El enlace «y después» no señala una relación temporal ni causal, pero tampoco lógica; marca simplemente una conexión totalmente personal entre las ideas que surgen en el espíritu del explicador. Y estas ideas, aunque exactas si se las considera una por una, son incoherentes desde el punto de vista del orden tanto lógico como natural.» (35)

Las oraciones de predicado nominal son las que aparecen en nuestras grabaciones con más frecuencia. En muchos casos falta el verbo copulativo, sin que se altere la relación lógica entre sujeto y atributo, o entre sujeto y predicado nominal: «El perro y el gato abrazados.» Sin embargo, es frecuente la falta de concordancia entre los verbos copulativos y el sujeto: «Estaba los árboles y la luna...», nos comentaba otro niño.

**3.8.**—Tanto en las conversaciones como en los relatos infantiles, los verbos están expresados, en un considerable porcentaje, en la primera persona del singular, siguiéndole en frecuencia de uso la segunda del singular y luego la primera del plural. Esta circunstancia pudiera tener conexión con el «egocentrismo» tan marcado en el niño. «Hay una estructura de pensamiento común a todos los niños —dice Piaget— y ello es debido al hecho de que todos los niños son egocéntricos.» (36)

En cuanto a los tiempos compuestos de indicativo, los niños suelen emplear la tercera persona del singular del verbo auxiliar «haber» para las tres formas del pretérito perfecto; así: «yo ha venido, tú ha venido, él ha venido», pero en nuestros niños con el participio (naturalmente) terminado en —ío (veníó).

Por lo que se refiere a la expresión del futuro absoluto, los niños rara vez utilizan la forma simple, sustituyéndola por diversos giros y perífrasis, como: «Voy a ir, tengo que ir, pienso comprar, voy a cantar», etc. Sin querer ver en ello relación causa-efecto, ni de ninguna otra clase, sí deseamos señalar la coincidencia o el paralelismo entre la dificultad que entraña para el niño pequeño el concepto de lo futuro, por ser lo previsible, lo desconocido, y este fenómeno lingüístico de recurrir casi siempre a perífrasis o locuciones verbales para expresarlo. También hemos de recordar, por la influencia que en ello pueda ejercer, que dicha forma simple del futuro (cantaré) es cada vez menos frecuente en el mundo hispanohablante.

Pensamos, para finalizar este trabajo, que estas notas sobre el lenguaje infantil, un tanto deslabazadas, pueden servirnos sólo para despertar el interés por los fenómenos lingüísticos del habla de los niños, que deben ser conocidos por todos los que de una u otra forma nos dedicamos a la enseñanza de la Lengua. Nuestras grabaciones corresponden todas, precisamente, a niños de seis años, que realizan el primer curso de E.G.B. Creemos también que es necesario el conocimiento de la propia situación del sujeto, porque sus características psicológicas pueden darnos mucha luz sobre la adquisición, desarrollo y dificultades del aprendizaje lingüístico. No olvidemos que la adquisición del lenguaje, de manera primordial, empieza a desarrollarse de los diez a los veinte meses, precisamente cuando comienzan también a evolucionar las operaciones mentales más complejas

**JOSE MANUEL TRIGO CUTIÑO**

## N O T A S

1. B. MALMBERG: *Los nuevos caminos de la lingüística*, México, 1967, Edit. S. XXI, pág. 237.
2. J. B. DE QUIROS: *El lenguaje en el niño*, Buenos Aires, 1966, C.M.I., pág. 3.
3. F. de SAUSSURE: *La psicología del comportamiento*, Madrid, 1970, Ed. Guadarrama, pág. 200.
4. P. NAVILLE, *La psicología del comportamiento*, Madrid, 1970, Ed. Guadarrama, p. 200.
5. J. DUBOIS: *Dictionnaire de linguistique*, París, 1973, Larousse, pág. 63.
6. V. LAMIQUIZ: *Morfosintaxis estructural del verbo español*, Sevilla, 1972, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pág. 68.
7. S. GILI GAYA: *Estudios de lenguaje infantil*, Barcelona, 1972, Bibliograf, pág. 11.
8. S. GILI GAYA, *Estudios de lenguaje infantil*, Barcelona, 1972, Bibliograf, p. 14.
9. R. JAKOBSON: *Lenguaje infantil yafasia*, Madrid, 1974, Ed. Ayuso, pág. 20.
10. G. FRANCESCATO: *El lenguaje infantil. Estructuración y aprendizaje*, Barcelona, 1971, Ed. Península, pág. 110. (Nota 50): CASSIRER («Journal de Psychologie», 30, 1933, pág. 34) escribe: «Le langage humain n'est jamais acquis par simple imitation, mais il doit dans chaque cas individuel être conquis à nouveau et formé à nouveau», pág. 248.
11. H. DELACROIX: *Psicología del lenguaje*, Buenos Aires, 1972, Paidós, pág. 37.
12. G. FRANCESCATO: Obra cit., pág. 2.
13. V. LAMIQUIZ: *Lingüística Española*, Sevilla, 1973, Universidad de Sevilla, pág. 59.
14. *Idem*, pág. 69.
15. S. GILI GAYA: Obra cit., pág. 18.
16. G. FRANCESCATO: Obra cit., págs. 18-19.
17. *Idem*, pág. 176.
18. J. PIAGET: *Introducción a la Psicología Lingüística*, Buenos Aires, 1969, E. Proteo, pág. 79.
19. B. MALMBERG: *La lengua y el hombre*, Madrid, 1970, Ed. Itsmo, pág. 137.
20. S. GILI GAYA: Obra cit., pág. 12.
21. B. MALMBERG: *La lengua y...*, obra cit., pág. 137.
22. B. POTTIER: *Presentación de la lingüística*, Madrid, 1968, Ed. Alcalá, pág. 67.
23. E. ALARCOS LLORACH: «L'acquisition du langage par l'enfant»; A. MARTINET: *Le Langage*, Gallimard, 1968, pág. 361.
24. *Idem*, p. 362.
25. V. LAMIQUIZ: *Lingüística...*, obra cit., pág. 145.
26. G. FRANCESCATO: Obra cit., pág. 141.
27. S. GILI GAYA: Obra cit., pág. 15.
28. J. PIAGET: *Introducción a...*, obra cit., pág. 78.
29. J. PIAGET: *El lenguaje y el pensamiento en el niño*, Buenos Aires, 1972, Ed. Guadalupe, pág. 27.
30. T. SLAMA-CAZACU: «Le dialogue chez les petits enfants», *Aspects du langage*, Bulletin de Psychologie, núm. 247, París, 1966.
31. P. CHAUCHARD: *El cerebro y la mano creadora*, Madrid, 1972, Ed. Narcea, pág. 62.
32. J. PIAGET: *El lenguaje y...*, obra cit., pág. 120.
33. J. R. SACRISTAN: «Aspectos Psicolingüísticos en las técnicas del comportamiento en deficientes mentales». Ponencia al III Congreso Iberoamericano sobre Deficiencia Mental. Mayo, 1973, pág. 2.
34. G. FRANCESCATO: *El lenguaje infantil...*, obra cit., pág. 157.
35. J. PIAGET: *El lenguaje y el...*, obra cit., pág. 120.
36. J. PAGET: *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchatel, 1970, Delachaux et Niestlé, pág. 125 «...ils se comprennent plus facilement entre eux qu'ils ne nous comprennent nous-mêmes (étant habitués aux mêmes procédés de pensée, pour le fait de cet égocentrisme)».