

EL ARTÍCULO COMO PRESENTADOR EN LA GRAMÁTICA EMERGENTE INFANTIL*

MONTSERRAT SOUTO GÓMEZ
Universidade de Santiago de Compostela

1. MARCO TEÓRICO Y DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. *El neoconstructivismo actual (la aproximación cognitivo-funcional al proceso de adquisición)*

Proceso, construcción y emergencia son palabras clave en buena parte de la literatura actual sobre adquisición del lenguaje; vienen a ser una alternativa a palabras como *gramática universal, oración e innatismo*. Trabajos como los de Hopper (1998), Tomasello (1998, 2003), Bates y Goodman (1999), MacWhinney (1999), Tomasello y Brooks (1999), Clark (2001) y Fernández Pérez (2003) son una

* Este trabajo se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación *Medidas de eficacia comunicativa en las "construcciones" lingüísticas del habla infantil* (subproyecto dentro del proyecto coordinado *Eficacia comunicativa y evaluación del lenguaje en el habla infantil y afásica*), financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (HUM2004-05847-C02-01/FILO). En fases anteriores, nuestra línea de investigación ha recibido ayudas de la Xunta de Galicia (XUGA PGIDT00PXI20401PR; PGIDT02PXIC20403PN) y del Ministerio de Ciencia y Tecnología (BFF2001-3234-C02-01; aportación de fondos FEDER: 70%).

Agradezco a la Directora del proyecto, la Dra. Milagros Fernández Pérez, así como a Isabel Fernández López y Pablo Cano López (compañeros del grupo investigador), los instructivos comentarios que han hecho a una versión previa de este trabajo.

mínima prueba de la vitalidad de esta nueva corriente cognitivo-funcional.

Es una corriente *cognitiva* porque defiende que la habilidad lingüística está interrelacionada con otras habilidades cognitivas, de modo que, en consonancia con el constructivismo piagetiano (cf. Piaget 1976, 1985), se niega a estudiar la adquisición del lenguaje como un proceso autónomo e independiente de las demás adquisiciones. En palabras de Tomasello (1998,1:ix): “language is not an autonomous ‘mental organ’ but rather it is a complex mosaic of cognitive and social communicative activities closely integrated with the rest of human psychology”. En esta cita se comprueba que *lo cognitivo* es sólo una parte del objeto de estudio de Tomasello; la otra parte es *socio-comunicativa*, de ahí que la orientación funcional se encuentre en pie de igualdad con la orientación cognitiva.

En este contexto en el que se atiende a los presupuestos de la lingüística cognitiva y de la funcional –en concreto, de la corriente funcional-tipológica (Tomasello 1998:viii)¹–, la adquisición de la lengua se observa como un *proceso* en el que el niño construye secuencialmente su gramática a partir de la experiencia –del entorno comunicativo circundante– y de sus propios recursos cognitivos. En palabras de Fernández Pérez (2006):

La imagen de *en fase de construcción* que se forja cuando se alude al uso activo de expresiones comunicativamente motivadas, y que es consustancial a procesos verbales, resulta precisamente idónea para reflejar la gramática en el lenguaje infantil. Y es que la actividad lingüística en niños acoge un conjunto de tácticas y procedimientos en elaboración constante cuyo cometido es la eficacia comunicativa. Más que *una gramática* en sentido estricto lo que contiene el habla infantil son *construcciones* con propiedades sistemáticas que hacen sospechar de la presencia de principios regulares que gobiernan la conformación de las expresiones.

Por todo ello podemos decir que la gramática del niño es una *gramática emergente* (cf. Hopper 1998): no es un producto acabado

¹ No es de extrañar esta referencia específica a la corriente funcional-tipológica: el enfoque tipológico ha permitido relativizar múltiples consideraciones acerca de la adquisición de la gramática que estaban basadas en el parámetro tipológico de una única lengua; de ahí la importancia de estudios translingüísticos como el compendio editado por Slobin en 1995 y otros trabajos parciales que vienen a demostrar la diversidad existente en el proceso adquisitivo.

como la gramática adulta, sino un *subproducto*² en fase de construcción, que emerge día a día desde la interrelación entre el contexto comunicativo del niño y su maduración cognitiva. De este modo, la gramática infantil no puede ser observada desde el punto de vista de la gramática adulta y no puede ser descrita con las categorías propias de esta última. Aplicar los modelos de una estructura acabada a una estructura en proceso resulta completamente equivocado e infructuoso³. Por esa razón, debemos hacer ciertas aclaraciones previas acerca de nuestro objeto de estudio.

1.2. El objeto de estudio: artículo “versus” presentador

Como veremos en § 2.1., hemos analizado un corpus de datos de habla infantil, el corpus *Koiné*. Hemos buscado en él las apariciones de las formas *el/la/los/las* más sustantivo y de las formas *un/una/unos/unas* más sustantivo⁴ en el período comprendido entre los veintidós meses y los cuatro años de edad. Podríamos haber dicho que hemos buscado las formas del artículo determinado e indeterminado en el corpus *Koiné*, pero, si así lo hiciéramos, estaríamos siendo altamente imprecisos y contrarios a la teoría expuesta en § 1.1. Estas primeras formas, como veremos más adelante con la ayuda de Tomasello, no cumplen las mismas

² Según Hopper (1998:155-156), “emergent Grammar is a conception of linguistic structure that proposes to bypass the problem of a fixed, prediscourse adult grammar, with its attendant problems of necessarily ‘degenerate’ input for both child acquisition and adult maintenance of language, by relocating structure, that is, ‘grammar’, from the center to the periphery of linguistic communication. Grammar, in this view, is not the source of understanding and communication but a by-product of it. Grammar is, in other words, epiphenomenal”.

³ Ya en 1973 Brown reconocía que era imposible analizar las primeras combinaciones de palabras que realizaba el niño mediante los recursos de la sintaxis formal adulta, de ahí que volcase todos sus esfuerzos en establecer las primeras relaciones semántico-gramaticales que se pueden reconocer en la gramática infantil (cf. Brown 1973:168 y ss.).

⁴ Aunque los tres niños seleccionados para el análisis son castellanohablantes, los ejemplos posteriores han sido tomados de todo el corpus (formado también por niños gallegohablantes), de modo que a la búsqueda de las formas en castellano hemos añadido la búsqueda de sus correspondientes en gallego: *o/a/os/as* (artículo determinado de la lengua adulta) y *un/unha/uns/unhas* (artículo indeterminado). Además, hemos tenido en cuenta la variación fonética que se produce en estas primeras etapas: [e] por [el], [a] por [la], [u] por [un], [lof] o [loθ] por [los], [laf] o [laθ] por [las], etc.

funciones que la categoría gramatical *artículo* en la lengua adulta; de ahí nuestra preferencia por utilizar la palabra *presentador* –unidad que señala, actualiza o presenta a un sustantivo–, ya que, aunque se trata de unidades que fonéticamente coinciden con el artículo de la gramática adulta, desde el punto de vista morfosintáctico distan mucho de poder ser identificados con esta categoría gramatical.

Los artículos en castellano y gallego son categorías gramaticales que acompañan a los sustantivos indicando su género y su número. Además, en las gramáticas de la lengua española y de la lengua gallega se nos dice que el artículo indeterminado nos sirve, entre otros usos, para realizar una referencia indefinida (o que consideramos indefinida para nuestro interlocutor) y el determinado nos sirve para realizar referencias definidas, ya sea definidas por el contexto extraverbal, ya sea definidas por el contexto verbal –en este último caso se incluyen los usos anafórico y catafórico del artículo determinado–. Veamos en el siguiente cuadro la complejidad funcional del artículo en la lengua adulta.

Cuadro 1. <i>Funciones del artículo en castellano y gallego.</i>	
DETERMINADO	INDETERMINADO
1. Referencia de clase Ej. <i>La ballena es un mamífero.</i>	1. Referencia de clase Ej. <i>Una ballena es un mamífero.</i>
2. Referencia definida	2. Referencia indefinida
2.1. Sust. definido por el contexto extraverbal Ej. <i>Después de comer fregamos la loza.</i>	2.1. Indefinido para hablante y oyente Ej. <i>Trae unas manzanas.</i>
2.2. Sustantivo definido por el contexto verbal	2.2. Indefinido para el interlocutor Ej. <i>Puse las flores en un jarrón.</i>
2.2.1. Uso catafórico Ej. <i>Recoge los libros que están en la mesa.</i>	3. Singular: cuantificador numeral Ej. <i>Pásame un libro.</i>
2.2.2. Uso anafórico Ej. <i>Tengo un gato y un perro; el gato es tranquilo pero el perro no.</i>	4. Plural: cuantificador indefinido (= “pequeña cantidad”) Ej. <i>Hace unos días que no lo veo.</i>

Fuente: Álvarez y Xove (2002:449-455).

Para mostrar las diferencias entre este cuadro y el del habla infantil recurriremos a Tomasello y Brooks (1999) y a Tomasello (2003). Observamos en Tomasello y Brooks (1999) que el período

temporal que vamos a analizar (de los veintidós meses a los cuatro años) puede ser subdividido en tres etapas evolutivas. Entre los dieciocho meses y los dos años, los niños todavía suelen encontrarse en la denominada *etapa telegráfica*, etapa de combinación de dos palabras léxicas entre las que no encontraremos palabras función como los artículos.

Entre los dos y los tres años, Tomasello y Brooks reconocen la existencia de una *etapa de productividad parcial* en la que ciertos marcadores morfológicos y sintácticos –como los artículos– aparecen en unos contextos pero no en otros. Para estos autores, lo que ocurre en esta etapa es que el niño domina sólo unos esquemas sintácticos básicos (“item-based constructions” en palabras de Tomasello 2003:117 y ss.), de ahí que se hable de *productividad parcial*.

Pine y Lieven (1997) nos muestran los principales esquemas en los que niños de lengua inglesa utilizan el artículo definido y el indefinido; el primero suele aparecer en tres tipos de construcciones (*Where is the X, In/on the X, There is the X*) y el segundo, en cuatro (*That's a X, A X, Get a X, Want a X*). El hecho de que aparezcan con ciertos verbos o en determinadas construcciones pero no en otras es una prueba clara de que el niño no domina el uso del artículo de la lengua adulta, sino que utiliza un presentador en ciertas estructuras asociadas a ciertas escenas de la vida cotidiana y, generalmente, con una determinada función pragmática (cf. Tomasello 2003:118).

La tercera etapa que nos interesa, entre los tres y los cuatro años, supone un *progresivo acercamiento a la competencia adulta* (así calificada por Tomasello y Brooks 1999). En el caso del artículo, este acercamiento a la competencia adulta se refleja en la progresiva diferenciación entre el artículo determinado y el indeterminado, aunque existe una dificultad grande en este aprendizaje: el egocentrismo característico de esta edad impide al niño ponerse en el lugar del otro y establecer qué realidades son definidas o indefinidas para su interlocutor⁵. En palabras de Tomasello (2003:212):

⁵ El egocentrismo en el lenguaje es una característica del *estadio preoperacional* que Piaget sitúa entre los dos y los siete años de edad, de modo que no es fácil encontrar niños que a los cuatro años ya dominen la habilidad de decidir qué realidades son conocidas por su interlocutor (definidas) y cuáles son desconocidas (indefinidas).

The findings of the naturalistic and experimental studies are thus quite consistent and paint the following picture. Young children initially use articles in complementary (almost non-overlapping) distribution. They master the differential use of definite and indefinite articles with respect to referent specificity by 3 years of age, if not early, but they do not master the differential use of these words with respect to presupposed listener knowledge (givenness, perspective) until 4 years of age, if not later.

Entre el año y medio y los cuatro años se producen, por tanto, los principales hitos en la adquisición del artículo; éstos podrían ser representados en el siguiente esquema:

Cuadro 2. <i>El presentador en el habla infantil.</i>		
1,5-2 años	<i>etapa telegráfica</i>	no hay presentadores
2-3 años	<i>etapa de productividad parcial</i>	los presentadores aparecen sólo en ciertas construcciones
3-4 años	<i>progresivo acercamiento a la competencia adulta</i>	diferenciación egocéntrica entre presentador definido e indefinido

Fuente: Tomasello y Brooks (1999), Tomasello (2003).

En nuestro trabajo intentaremos observar este proceso adquisitivo a partir de los datos del corpus *Koiné*. Realizaremos inicialmente una presentación general de los mismos y, posteriormente, haremos hincapié en algunas situaciones recurrentes que merecen ser interpretadas como muestras de una gramática *en construcción*.

2. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS DATOS

2.1. *El corpus Koiné*

Dentro del grupo de investigación *Estudios Interdisciplinares de Comunicación*, coordinado por la Dra. Milagros Fernández Pérez, se ha elaborado un corpus de habla infantil que cuenta con 166 transcripciones en formato CHAT (sistema CHILDES, cf. MacWhinney 1995). Las transcripciones proceden de otras tantas grabaciones realizadas mediante cámara de vídeo en cinco guarderías situadas en diferentes localidades de Galicia. Las grabaciones se han realizado

con una cadencia quincenal dentro del ámbito de la propia escuela infantil para conseguir la mayor naturalidad posible en la recogida de datos⁶. Como resultado de este trabajo de campo, poseemos datos de habla de un total de 72 niños y niñas con edades comprendidas entre los veintidós meses y los cuatro años que nos permiten afrontar estudios tanto transversales como longitudinales.

2.2. Progresiva aparición del presentador: muestra longitudinal

Para la presentación longitudinal de los datos hemos seleccionado sólo tres niños castellanohablantes⁷ procedentes, a su vez, de tres escuelas infantiles situadas en distintos lugares de Galicia. Lo vemos en el siguiente cuadro:

Cuadro 3. <i>Datos de los informantes.</i>				
NIÑOS	EDADES	Nº DE GRABACIONES	GUARDERÍAS	CIUDADES
Jorge	1;11.23-3;7.08	21	Vite	Santiago
Nerea	2;3.10-3;6.23	12	Milagrosa	Lugo
Ricardo	1;10.18-3;11.14	24	Elfos	A Estrada ⁸

Una vez divididas las transcripciones en márgenes de edad, con la ayuda del programa de rastreo CLAN (del sistema CHILDES anteriormente citado), hemos podido establecer el número de

⁶ Nuestro interés por recoger situaciones comunicativas naturales ha condicionado nuestro trabajo de campo en todo momento: en primer lugar, el niño se encuentra en un ámbito conocido, el de la escuela infantil, y rodeado por los demás niños con los que interactúa cada día. En segundo lugar, dejamos pasar un período de adaptación hasta que conseguimos que se cree un clima de confianza entre los niños y las exploradoras. Y, finalmente, buscamos la conversación espontánea sólo con la ayuda de estímulos habituales en la escuela infantil (cuentos, juegos, dibujos, etc.).

⁷ Los tres niños utilizan la lengua española en la escuela infantil y en contadísimas ocasiones recurren a la lengua gallega. Podemos asegurar también que el español es la lengua de comunicación en el ámbito familiar de Jorge y de Ricardo. En el caso de Nerea, no tenemos datos suficientes acerca de la lengua vehicular en la familia.

⁸ A Estrada es una población de unos 15.000 habitantes perteneciente a la provincia de Pontevedra. Difiere, por tanto, de Lugo (capital de provincia, con unos 70.000 habitantes) y de Santiago de Compostela (capital de la Comunidad, que supera los 100.000 habitantes).

ocasiones en que cada niño utiliza el artículo determinado y el artículo indeterminado, con todas sus variantes fonológicas y morfológicas. Estos son los resultados:

Cuadro 4. Resultados longitudinales.										
	< 2 años		2-2,5 años		2,5-3 años		3-3,5 años		3,5-4 años	
NIÑOS	<i>el</i>	<i>un</i>	<i>el</i>	<i>un</i>	<i>el</i>	<i>un</i>	<i>el</i>	<i>un</i>	<i>el</i>	<i>un</i>
Jorge	2	30	38	97	78	75	108	127	69	96
Nerea			0	2	10	22	61	34		
Ricardo	21	21	52	38	5	21	94	62	36	23

En el caso de Jorge y Ricardo observamos un progresivo aumento en el uso de los presentadores y una notable diferencia entre la primera franja de edad (< 2 años) y las tres siguientes. Esa misma evolución se refleja también en Nerea, a pesar de que no contamos con grabaciones suyas hasta los dos años y tres meses. Curiosamente, los tres niños presentan menor cantidad de habla en las grabaciones del último período (3,5-4 años), de ahí este inesperado descenso numérico cuando la progresión previa venía siendo ascendente. Si representamos los datos en un gráfico, veremos esa evolución de manera más gráfica.

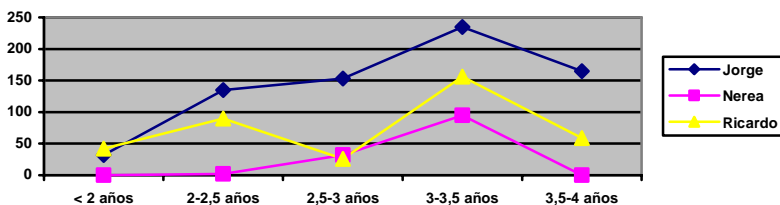


Gráfico 1. Resultados longitudinales.

En el gráfico previo presentamos la suma de todos los presentadores, pero podría resultar interesante la diferenciación entre el determinado y el indeterminado. Como veremos, ambos presentan curvas muy similares, prueba de su evolución paralela una vez superada la etapa telegráfica. Inicialmente parece ir por delante el indeterminado pero en el cuarto período (3-3,5 años) se cambia la tendencia. En cualquier caso no consideramos relevante esta diferencia numérica entre uno y otro porque, como veremos más

adelante, su mayor o menor uso va a depender en gran medida de las tareas realizadas por los niños durante la grabación.

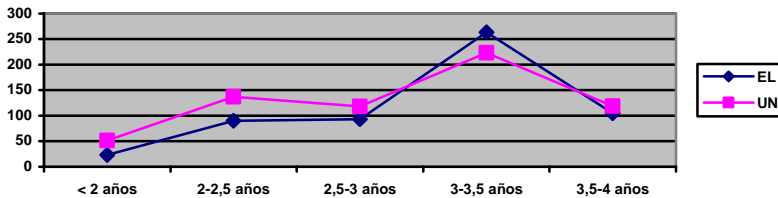


Gráfico 2. Evolución “el”/“un”.

2.3. Un ejemplo representativo: la evolución de Ricardo

A la edad de un año y once meses, Ricardo todavía se encontraba en la etapa telegráfica, de modo que sus construcciones más complejas eran combinaciones de dos o tres palabras léxicas. En esta etapa, todavía no aparecían presentadores en el habla de Ricardo. Un buen ejemplo lo constituye el siguiente fragmento.

- (1) Ricardo: 1 año, 11 meses (Elfos 1_2)⁹.
- *MON: qué es eso?
 *RIC: *casa*.
 *MON: es un pajarito que está en la casa.
 *RIC: *Doli pinta casa*.
 *MON: tú pintaste una casa?
 *RIC: *pinta casa*.
 %act: señala las paredes.
 *MON: quién pinta la casa # a ver # dime?
 *RIC: Doli.
 *MON: y quién es Loli?
 *RIC: Doli.
 *MON: y quién es Doli # es una chica?
 *RIC: *pinta cepillo mamá*.
 *MON: sí # quién pintó estas castañas?
 *RIC: *pinta castañas Ricardo*.
 *MON: Ricardo y quién más?
 *RIC: *do pinta castañas (= yo pinto castañas)*.

⁹ Hemos simplificado las convenciones de transcripción para facilitar la lectura de los ejemplos.

La siguiente etapa reconocida por Tomasello y Brooks (1999), la etapa de productividad parcial, también se puede observar con claridad en el habla de Ricardo entre los dos y los tres años. Así, por ejemplo, a los dos años y tres meses (sólo cuatro meses después del ejemplo 1), Ricardo se empeña en ejercitar un esquema constructivo determinado (*en/con + artículo + sustantivo*) a lo largo de toda la sesión, con distinto grado de acierto según los casos, como se puede observar.

(2) Ricardo: 2 años, 3 meses (Elfos 1_6).

*RIC: xxx que le hizo una pupa ese y hoy no puede *pintar en el pie*.

%com: quiere decir que tiene una pupa en el pie [...].

*RIC: pa *poner en el pie*.

%com: explica para qué sirven las zapatillas [...].

*RIC: Monse # echa [/] pelota no puede echar *en la carretera*.

%com: no se puede jugar con la pelota en la carretera [...].

*RIC: está *en el suelo* # la mosca [...].

*RIC: me hice una pupa *con la mosca*.

%com: la mosca le hizo daño [...].

*RIC: mira una silla *caminando en el suelo*.

%com: es la silla de un bebé [...].

Y, finalmente, podríamos encontrar múltiples ejemplos de un estadio más avanzado, superados los tres años, en el que la productividad de estructuras con artículo es mucho mayor y se va acercando poco a poco al habla adulta.

(3) Ricardo: 3 años, 4 meses (Elfos 3_7).

*RIC: yo me siento *en la silla* [...].

*RIC: y a mí *me gusta el ajo* [...].

*RIC: ah déjame poner *el teléfono sobre la pierna* [...].

*RIC: pesa *un millón de kilos* [...].

*RIC: *yo quería un pez* [...].

*RIC: *dame un # café* [...].

*RIC: he chocado *contra una montaña* [...].

3. CONSTATACIÓN DE CIERTAS REGULARIDADES

Si realizamos un barrido rápido por todo el corpus nos encontraremos con algunas tendencias recurrentes que merecen ser descritas por si pudieran ayudar a comprender mejor los usos del presentador en las edades que nos ocupan. En ciertas ocasiones predomina el uso del determinado y, sobre todo, en ciertos esquemas; en otros contextos es más usual el indeterminado acompañando a ciertos verbos. También se dan casos de determinación de sustantivos incontables, de fluctuaciones sintomáticas en el uso del determinado y el indeterminado, etc. A todas estas cuestiones nos referiremos en los siguientes subapartados.

3.1. *Predominio del presentador con forma de artículo determinado: principales esquemas*

En las situaciones de juego, mientras se habla de realidades que al mismo tiempo se están tocando, es de esperar que predominen las formas del artículo determinado. Los esquemas que más se repiten en estos casos son los que van regidos por los verbos *dar* y *tomar*, sobre todo en imperativo, y acompañados por adverbios de lugar que localizan las entidades que de este modo se ven completamente definidas o actualizadas (*aquí, ahí...*). Veamos una escena de juego en la cocina.

(4) César y Nerea: 3 años, 1 mes (Milagrosa 2_2)¹⁰.

*MON: qué estás haciendo?

*NER: *la leche*.

%act: Nerea juega con una cafetera y un pocillo.

[...]

*MON: falta un tenedor.

*CES: está aquí # mira.

*NER: está ahí *el tenedor*.

[...]

*MON: voy a comer # yo quería un huevo # hay un huevo?

*CES: a ver.

*NER: sí [//] sí hay # no [/] no # que hay aquí.

*CES: aquí # *el bevo* (= huevo).

¹⁰ César y Nerea son hermanos gemelos.

3.2. Esquemas básicos del indeterminado

El ligero predominio del presentador indeterminado en las primeras etapas (cf. gráfico 2) puede ser debido, en gran parte, a las tareas-estímulo utilizadas durante las grabaciones. En múltiples ocasiones los niños denominan imágenes que las entrevistadoras les mostramos. Según Brown (1973:170), la denominación es una de las primeras operaciones de referencia que realiza el niño. El juego de poner nombre a las cosas se viene desarrollando entre el niño y el adulto desde etapas muy tempranas; ya en el *estadio prelingüístico* (concretamente entre los seis y los doce meses), mucho antes de que el niño pueda emitir su primera palabra, éste señala objetos y el adulto los nombra. En estadios posteriores, los roles pueden intercambiarse entre el adulto y el niño: el adulto pasa a ser el que señala y pregunta *¿qué es esto?*, y el niño nombra los objetos.

Como era de esperar, en el momento en que el niño empieza a utilizar los primeros presentadores, en las situaciones de denominación predominan los indeterminados. En estos contextos, los esquemas básicos son: *un X, es un X, yo tengo un X, yo quiero un X*.

- (5) Tatiana: 2 años, 10 meses; Jorge: 2 años, 7 meses (Vite 3I_4).
- *PIL: sabéis lo que es esto?
 - %com: les enseña otro dibujo
 - *TAT: *un seldito* (= cerdito).
 - *PIL: un + //.
 - *TAT: + + *un seldito* sin [/] sin cara.
 - *PIL: es un zueco [//] un zapato es.
 - *PIL: y esto?
 - *TAT: *un pes* (= pez).
 - *PIL: un pez [/] sabéis qué pez es este?
 - *JOR: no [/] ez *un delfín!*
 - *PIL: y esto?
 - *JOR: *un dedo*.

3.3. La presentación de sustantivos incontables

Del mismo modo que el niño empieza a utilizar unidades presentadoras con sustantivos contables, también lo hace con incontables en construcciones similares, puesto que la función del

presentador es siempre la misma. Por tanto, no deben extrañarnos expresiones como las que aparecen en las siguientes situaciones:

- (6) Iago: 2 años, 9 meses (Elfos 2_6).
 *IAG: mira # *hay un agua*.
 %com: señala el agua que hay en el suelo.
- (7) Manuel: 3 años, 4 meses (Breogán 4_5).
 *ANA: qué lleva el niño en el barco?
 *MAN: *un oro*.
- (8) Martina: 3 años, 7 meses (Breogán 4_12).
 *ANC: ah # cómo nos limpiamos la boquiña después de comer?
 *ANC: con qué?
 *INA: *con un agua*.

Las palabras de Fernández Pérez (en prensa) son suficientemente aclaratorias al respecto:

En el habla infantil hay elementos en apariencia categorías gramaticales pero que no tienen ni el valor ni la función que se les adjudica en la lengua adulta. Los ejemplos siguientes [*un agua*, *un oro*] ilustran el valor referencial de *un* y su función déictica y señalizadora, lo que por otra parte es característico en emisiones fuertemente mostrativas y semánticas.

3.4. Muestra de la fluctuación “el”/“un”

Teniendo en cuenta que cumplen la misma función en la construcción, aunque el niño domine los esquemas básicos de utilización de uno y otro, en múltiples ocasiones el uso que éste hace del determinado y del indeterminado resultará sorprendente desde la óptica de la gramática adulta. Así ocurre en el ejemplo siguiente en el que esperaríamos la aparición de un artículo indeterminado.

- (9) Martina: 3 años, 7 meses (Breogán 4_12).
 *ANC: yo # yo soy el camarero ## y entonces estáis todos en un restaurante # sí?
 *ANC: yo voy a traer los platos.
 *ANC: qué más tengo que traer para comer?
 *INA: *el huevo* (= un huevo).

El huevo no forma parte del contexto extraverbal (no están jugando con alimentos) ni del contexto verbal previo. No existe ninguna razón *adulta* que justifique la determinación definida de dicho sustantivo. Tampoco creemos que se pueda hablar en este caso del denominado *error egocéntrico* (cf. § 1.2 y nota 5), puesto que no se trata de que Martina no sepa que el huevo es una realidad no definida para su interlocutora, sino que también tiene que ser indefinida para la propia Martina. Por tanto, creemos que el ejemplo 9 muestra, al igual que 6, 7, 8, la función deíctica del presentador en la gramática infantil (independientemente de que adopte la forma *el* o la forma *un*).

4. CONCLUSIONES

Con esta mínima descripción del funcionamiento de algunos presentadores de la gramática infantil (de aquéllos que se parecen en su forma fonológica al artículo de la gramática adulta) hemos pretendido demostrar la gran distancia que separa lo que venimos denominando *una gramática en proceso* (la infantil) de lo que es *una gramática acabada* (la adulta).

La observación de avances en ese proceso es una tarea necesaria, por eso es tan importante reconocer que el niño va superando diferentes etapas, a medida que aumenta el número de construcciones en las que utiliza unidades presentadoras y a medida que éstas se acercan al significado formal que van a adquirir en la gramática adulta.

Pero creemos que es igualmente necesario analizar las peculiaridades de este proceso, las construcciones que no se corresponden con ningún modelo adulto. Éstas son las que nos dan la clave del verdadero significado de las unidades de la gramática infantil, de su función y su necesaria existencia en el contexto cognitivo y comunicativo del niño.

Por eso estamos tan convencidos de que no debemos hablar de la existencia de artículos en esta gramática en proceso. Estas unidades presentadoras tienen una función deíctica cercana pero distinta de la del artículo adulto.

En todos los ejemplos vistos a lo largo del texto –tanto en los que hay coincidencia construccional con el modelo adulto como en los que no la hay– el presentador actúa siempre como una unidad que señala objetos. Inicialmente sólo aparece en ciertos esquemas sintácticos y, desde ellos, se extiende de manera productiva a todos los demás. Sólo al final de este proceso podremos hablar del surgimiento de la categoría gramatical artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, R. y XOVE, X. (2002): *Gramática da lingua galega*, Vigo: Galaxia.
- BATES, E. y GOODMAN, J. C. (1999): “On the emergence of grammar from the lexicon”, en B. MacWhinney (ed.), *The Emergence of Language*, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 29-79.
- BROWN, R. (1973): *A First Language. The Early Stages*, London: George Allen.
- CLARK, E. V. (2001): “Emergent categories in first language acquisition”, en M. Bowerman y S. Levinson (eds.), *Language Acquisition and Conceptual Development*, Cambridge: Cambridge University Press, 379-405.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2003): “Dinamismo construccional en el lenguaje infantil y teoría lingüística”, *ELUA (Estudios de Lingüística Universidad de Alicante)*, 17, 273-287.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2006): “Hacia una ‘gramática’ del habla infantil. Enfoques lingüísticos básicos”, en J. de D. Luque Durán (ed.), *Actas del V Congreso Andaluz de Lingüística General. Homenaje al profesor José Andrés de Molina Redondo (Granada, 17-19 de noviembre de 2004)*, Granada: Lingvistica, vol. 3, 1299-1316.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (en prensa): “Algunos lugares comunes en la adquisición de la gramática”, *Revista Española de Lingüística*.
- HOPPER, P. J. (1998): “Emergent grammar”, en M. Tomasello (ed.), *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*, New Jersey: Lawrence Erlbaum, vol. 1, 155-175.
- MACWHINNEY, B. (comp.) (1995): *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- MACWHINNEY, B. (ed.) (1999): *The Emergence of Language*, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- PIAGET, J. (1976 [1937]): *La construcción de lo real en el niño*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- PIAGET, J. (1985 [1935]): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Barcelona: Crítica.
- PINE, J. y LIEVEN, E. (1997): "Slot and frame patterns in the development of the determiner category", *Applied Psycholinguistics*, 18, 123-138.
- SLOBIN, D. (ed.) (1985): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2 vols.
- TOMASELLO, M. (1998): *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2 vols.
- TOMASELLO, M. (2003): *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Cambridge: Harvard University Press.
- TOMASELLO, M. y BROOKS, P. (1999): "Early syntactic development: a construction grammar approach", en M. Barrett (ed.), *The Development of Language*, London: Psychology Press, 161-190.