

LENGUAJE No. 13
Universidad del Valle
Cali, Colombia, Julio de 1982

*LA FORMACIÓN DE LOS CONCEPTOS ELEMENTALES A
PARTIR DEL CONOCIMIENTO REALIDAD-LENGUA*

*Luis Alberto Sarria T.
Universidad del Valle*

En este trabajo se investigan, tanto a nivel teórico como a nivel práctico, algunos de los procesos mentales que ocurren en los niños cuando están conociendo su mundo físico y lingüístico. Se examinan algunas investigaciones hechas por sicólogos y lingüistas y se recogen algunas observaciones personales a propósito del conocimiento. El campo de estudio abarca los primeros siete años de la vida del niño.

I
PRIMEROS CONTACTOS CON EL MUNDO Y
PRIMEROS ESQUEMAS

Durante más de cincuenta años, Jean Piaget investigó tanto los procesos lógicos como los procesos psicológicos que ocurren durante el desarrollo biológico y cognoscitivo de los niños. Sus investigaciones lo condujeron a afirmar (Piaget 1969:60) que el diario contacto con la realidad hace que el niño construya en su mente algunos determinados "esquemas" o generalizaciones de una acción dada. Tal construcción de esquemas pudiera quizá atribuirse gratuitamente al niño, es decir, sin que él tuviera una decisiva participación en ella. Sin embargo, según Piaget (1973:135), el papel que juega la mente humana en la construcción de esos esquemas es muy activo. Veamos:

El conocimiento elemental nunca es resultado de una simple impresión impuesta por los objetos en los órganos sensoriales, sino que siempre se debe a una asimilación activa del sujeto que incorpora los objetos a sus esquemas sensorio-motores(...) Por consiguiente, el aprendizaje en función de la experiencia no se hace a partir de presiones pasivamente sufridas por el sujeto sino a partir de la acomodación de sus esquemas de asimilación.



Nuestra observación de algunos niños revela que los primeros esquemas que el niño construye son: EL ESQUEMA DE LA CONSTANCIA DEL OBJETO, EL ESQUEMA DEL ESPACIO O DE LA PROFUNDIDAD Y EL ESQUEMA DE FINALIDAD.

Los dos primeros tienen que ver con la forma y el tamaño de los objetos: un mismo objeto no se percibe del mismo tamaño cuando está cerca que cuando está lejos. Sin embargo, se conserva en el niño la identidad del objeto, sea que esté lejos o que esté cerca, debido a la constancia de la forma del mismo. Tan importante es el esquema de la constancia del objeto que, gracias a él, se puede dar el mismo nombre de un objeto a la réplica que de él se haga, sea ésta del tamaño normal o de mayor o menor tamaño que el original. Piénsese, por ejemplo, en un caballito que sirve de pisapapeles en un escritorio: su tamaño es mucho menor que el de un verdadero caballo y, sin embargo, nosotros, debido a la forma, le damos a esta réplica el mismo nombre del objeto de tamaño normal.

En cuanto a la perspectiva de profundidad, debemos decir que se adquiere cuando el niño llega a coordinar paulatinamente sus ojos con los movimientos de sus manos. Es lo que los psicólogos (Whitaker, 1971:15) llaman Coordinación Mano-Ojo. Cuando el niño la maneja se da cuenta de que para alcanzar un objeto lejano debe arrastrarse o caminar hacia él.

Por último, el esquema de finalidad se observa cuando repetidamente el niño ejecuta movimientos que conducen a un efecto: si se hace algo ocurrirá esta respuesta; si llora, la madre correrá para ver qué sucede; si se mueve este juguete, se producirán unos ruidos.

Los esquemas se refuerzan con la aparición de la lengua en el niño. Según Roger Brown y Ursula Bellugi Klima (1971: 308 y ss.), el niño pasa por tres etapas en la adquisición de la lengua: una de imitación y reducción de los mensajes que le llegan (en la imitación, el niño selecciona las palabras: la mayoría son nombres, verbos y adjetivos; por eso se habla de reducción); una segunda etapa en la que se produce algo reducido y la madre lo completa dándole todo lo que el mensaje debe llevar y que el niño no emplea. Y la tercera etapa en que el niño trata de expresar todo el mensaje, tanto con palabras centrales como con palabras accesorias, hasta llegar a la perfección.

Hay que decir, sin embargo, con respecto a lo anterior, que el simple hecho de imitar no demuestra que el niño sea consciente de que determinado significante corresponde a tal significado. Sólo cuando el niño responde correctamente a las órdenes del adulto nos damos cuenta

de que verdaderamente establece esta relación. Ya no habrá entonces una simple imitación.

Algunas observaciones han permitido al autor del presente artículo sacar varias conclusiones con respecto a la formación de conceptos elementales que surgen como resultado de relacionar significantes con significados. Cabe decir que, con el fin de tratar un campo muy específico, sólo se va a considerar aquí el conocimiento de objetos concretos y un número muy reducido de cualidades, eventos y situaciones. Las observaciones se han llevado a cabo durante los últimos cuatro años, teniendo como "informantes" a los niños Heyder Andrés Orozco Sarria (edad actual: 6 años), Javier Florez Sarria (6 años), Esteban Fernando Sarria Montemiranda (6 años) y Carmen Andrea Orozco Sarria (1 año).

II

EL CONOCIMIENTO DE OBJETOS CONCRETOS

Muchos objetos concretos pertenecientes al mundo del niño fueron empleados para esta observación. Para resumir la experiencia solo traeremos aquí tres casos, los más representativos:

A. Primer Caso.- Es el más sencillo: Ante los ojos del pequeño Heyder Andrés se presentó un animal. Era un gato de tamaño normal, negro, que entró caminando. Su padre le dijo: "Heyder Andrés, mira: un gato". El niño miró el gato durante algunos segundos, observó cómo se comportaba (cómo comía, cómo jugaba, cómo se enojaba), más tarde lo tocó, lo acarició. Tuvo, por tanto, un contacto directo con la realidad "gato". La experiencia le llegó por los oídos, por los ojos, por el tacto, y quizá también por el olfato. Es claro que si en adelante su padre le mencionara la palabra "gato", Heyder Andrés recordaría, obviamente, el único gato que conoce, y evocaría todo lo que de este gato sabe (su color, su conducta, etc.). Unos días más tarde, otro animal se presentó a los ojos del niño y su padre también lo llamó "gato". Sin embargo el animal que ahora aparecía a los ojos de Heyder Andrés no era negro sino blanco, su tamaño era distinto aunque el comportamiento era, a grandes rasgos, igual que el del gato anterior. Heyder Andrés también trató a este animal y jugó con él. Lo mismo ocurrió con un tercer gato, un cuarto y un quinto: siempre su padre le mostraba el animal y lo llamaba "gato". Un día, después de todas las experiencias anteriores, llevamos al pequeño Heyder Andrés a la casa del vecino para ver varios gaticos recién nacidos. Al preguntarle "qué es eso", el niño respondió: [gato] .

B. Segundo Caso.- Este es un poco más complicado: Esteban Fernando había tenido desde muy pequeño un continuo contacto con el objeto "mesa". Conocía perfectamente la mesa del comedor, la mesa de arreglar la ropa, la mesita de la sala. Cada vez que se le nombraba el objeto "mesa", Esteban Fernando señalaba alguna de estas mesas, cuyas características comunes eran las de ser superficies planas con cuatro patas. Nuestro experimento consistía en tratar de ampliar en la mente de Esteban Fernando el concepto de "mesa". Para ello conseguimos varias mesas que no tuvieran cuatro patas. Como queríamos llegar al punto más difícil del experimento le mostramos primero una mesa de una sola pata. La reacción del niño cuando llamamos "mesa" a ese objeto fue de observación, como quien descubre algo nuevo. Pareció captar mejor la ampliación del concepto cuando paulatinamente le mostramos primero una mesa de tres patas, luego una mesa de dos patas y por último una mesa de una sola pata, diciendo que todas ellas se podían nombrar con la palabra "mesa". Y pareció darse cuenta con ello de que lo característico de "mesa" no es el número de patas sino el hecho de ser una superficie plana con patas, no importa cuántas.

C. Tercer Caso.- Este se relaciona con el conocimiento del objeto "reloj" simultáneamente con el conocimiento de la palabra. El primer contacto que tuvo Javier con el objeto "reloj" ocurrió cuando le mostramos un reloj de pulsera y le nombramos la palabra. Después le mostramos otro que estaba sobre una mesa, con una armazón con patas como apoyo, y le manifestamos que esto también era un reloj. Posteriormente le señalamos otro de pared, con péndulo y una figura humana que marcaba las horas con un mazo, y le dijimos que eso también era un reloj. Por último le mostramos otro de Iglesia, completamente diferente de los anteriores en cuanto al marco, pues, no tenía ni pulsera, ni armazón con patas, ni péndulo visible, pero era común con ellos el hecho de tener tablero para marcar las horas. Al preguntarle a Javier "¿Qué es eso?", nos respondió: "Un reloj".

Nuestras observaciones en cada uno de los tres casos anteriores nos permiten suponer que las imágenes sucesivamente adquiridas con anterioridad se habían comparado inconscientemente en la mente de los niños y que de esa comparación inconsciente se había sacado lo esencial de la realidad "gato", de la realidad "mesa" y de la realidad "reloj".

En el primero de los casos, inconscientemente se había establecido que lo característico de "gato" no es el color ni el tamaño sino toda la forma del animal (cabeza, cuerpo, patas, cola, etc.). Cuando aparecieron los gatos recién nacidos a los ojos del niño, con cualidades diferentes pero con identidad de forma, él acudió a la misma palabra usada en ob-

jetos similares anteriormente, lo cual indica el perfecto dominio que de la relación significante/significado se tenía en este caso específico. Pero hay más: el uso espontáneo de la palabra, como referente de un objeto concreto, nos lleva a la conclusión de que el niño en este preciso momento ha dado un paso trascendental en un proceso de conocimiento: el de la conceptualización. Ya no se están manejando solamente imágenes (sensibles, particulares y concretas), sino que se están manejando conceptos (inmateriales, universales y abstractos). En adelante el niño podrá utilizar con propiedad la palabra "gato" siempre que se presente ante sus ojos cualquier animal que pertenezca a esa especie.

En el segundo de los casos sucede algo especial: todos los días se escucha la palabra "mesa" referida a ese objeto de superficie plana sostenida por patas. Pero quizá poca gente se haya detenido a reflexionar sobre la intensa labor que inconscientemente se desarrolla en la mente del niño cuando se conoce tal objeto. En este proceso de conceptualización se siguen varias etapas. Una primera etapa puede llevarnos a la conceptualización de "mesa" como una superficie plana, cuadrada, de cuatro patas, de madera, que sirve para servir los platos de la comida. Pero posteriormente, al encontrarnos con que también son "mesas" los objetos de superficie plana pero redonda, de tres patas, de un tamaño pequeño, de metal, y que sirven para poner los adornos y los ceniceros en una sala, etc., tenemos que modificar nuestra primera conceptualización para que estos nuevos objetos puedan ser incluidos allí. La modificación es, por tanto, de ampliación del concepto. Pero puede suceder que en adelante quizá queramos ampliar tanto el concepto que intentemos meter allí todo lo que tenga superficie plana y con patas, independientemente de la función que desempeñe en la realidad. Esta tentación nos lleva entonces a otra modificación, ya no de ampliación, como en el caso anterior, sino de restricción: no todo lo que sea superficie plana con patas puede ser clasificado dentro del concepto de "mesa". Hay otros objetos que son superficies planas con patas que no son clasificados dentro de este concepto, tales como "banca", "butaca", "silla" (sin espaldar), etc.. Estos objetos no se clasifican dentro del concepto de "mesa" porque cumplen una función distinta de la función de mesa: no se utilizan para colocar cosas sino para sentarse. La diferencia, por tanto, es de función. Una vez que el niño distingue perfectamente la función, restringirá el concepto de "mesa" para incluir en él los objetos que, además de otras características ya asimiladas (superficie plana con patas), tengan la de que sirvan para colocar otros objetos, y excluirá de ese concepto los objetos que, aunque tengan rasgos comunes, cumplen funciones diferentes. Cabe distinguir, sin embargo, que algunos objetos que son verdaderas "mesas", tienen su propio significante por cumplir con una función muy específica de "mesa": son objetos de "nochero", "escritorio", etc. Esta etapa de conceptua-

lización restringe, por tanto, el concepto, para sacar de allí los objetos que no cumplan con todos los requisitos exigidos, o que, cumpliéndolos, toman un significante diferente porque cuentan con un rasgo especial que los distingue de los demás.

En el tercero de los casos, el del reloj, si reflexionamos detenidamente, nos daremos cuenta de que en el primer contacto que el niño tiene con la realidad, la palabra que la representa se refiere a un todo, tanto a lo que los adultos conocemos propiamente como "reloj", como a lo que lo sostiene en la muñeca, la pulsera. En su primera experiencia, entonces, el niño no hace diferencia entre lo uno y lo otro. Pero cuando se le muestran sucesivamente otros relojes (el de mesa, con una caparazón que tiene patas como apoyo; el de pared, con péndulo y una figura que marca las horas con un mazo; el de Iglesia, que ni tiene pulsera ni patas ni péndulo visible), entonces él, inconscientemente, abstrae lo que es común a todos los relojes: el tablero que marca las horas. El resto, la pulsera del primer reloj, la caparazón del segundo, la figura humana del tercero, la torre del cuarto, son algo secundario, accidental. Lo esencial es el tablero, y es, por tanto, lo que permite que todos estos objetos sean llamados por igual.

La palabra "reloj", además de ser aplicable a los distintos tipos de objetos ya citados, caracterizados por el tablero que marca las horas, se aplica también a otros objetos, como a un cronómetro de arena, que no tiene tablero para medir las horas. No debe creerse, sin embargo, que hay inconsistencia con lo anterior o que el concepto está deficientemente elaborado. Lo que ocurre es que entramos aquí en un nivel de conceptualización más elevado, no comprensible aún para los niños pequeños, que no conocen las medidas del tiempo. Cuando ellos estén en capacidad de comprender lo que significan tales medidas, podrán modificar su anterior concepto de "reloj" para incorporar allí, no solo los objetos que tienen tablero con números, sino también otros objetos que tienen de común con los anteriores la característica de que sirven para medir el tiempo, como el reloj de arena.

III

EL CONOCIMIENTO DE CUALIDADES, EVENTOS Y SITUACIONES

Los tres ejemplos anteriores se refieren a la conceptualización referente a objetos, pero pudieran seguirse básicamente los mismos pasos para una investigación acerca de la conceptualización referente a cualidades, eventos y situaciones.

Dos cualidades fueron observadas: la cualidad "color" y la llamada, en términos utilizados por los niños, cualidad "bueno" o "malo".

No pareció haber dificultad en abstraer la cualidad "color" después de que a los niños observados se les mostró una buena cantidad de objetos diferentes que tenían de común el tener el mismo color. Se logró una buena conceptualización de colores como "blanco", "negro", "rojo", "amarillo", "azul" y "verde". Sin embargo, cuando los niños entraron en observación de otros colores, clasificables en uno u otro de los colores anteriormente mencionados, se presentaron problemas que solo pudieron ser solucionados al presentarles nuevas palabras correspondientes a los colores en discordia, vgr. "zapote", "aguamarina", etc.

Más complejo pareció el proceso de conceptualización de las cualidades "bueno" y "malo", aplicadas a personajes de series de televisión. Un primer concepto de "buenos" incluyó lo que los niños llamaban el "tipo" de la película junto con aquellos que lo ayudaban. Los "malos" eran quienes se oponían al "tipo". Estos conceptos debieron ser ampliados posteriormente ya que varios personajes que parecían ser "buenos" eran realmente "malos" aunque aparentemente estuvieran en favor del "tipo" e inversamente, algunos personajes que parecían estar del lado de los "malos" eran en realidad "buenos". Con frecuencia los niños en adelante preguntaban si tal o cual personaje era "bueno" o "malo" pues vacilaban en la clasificación. La respuesta era entonces que esperaran que la película avanzara para tener más elementos de juicio al establecer esa clasificación.

Por último, en cuanto a los eventos y los objetos que participan en ellos, el trabajo de conceptualización es algo que está, como en los casos anteriores, sujeto a márgenes de error. Por tanto, solo un intenso trabajo de construcción de la realidad en la mente del niño, hará que se llegue a la corrección. Quizá la mejor observación con respecto a la conceptualización de los eventos en los niños sea la de sus reacciones ante determinadas órdenes de los adultos: a la edad de un año, por ejemplo, Carmen Andrea es capaz de relacionar ciertos significantes con respuestas que debe dar: cuando se le pide que "haga un solo" inmediatamente se desprende del sitio donde se apoya; cuando se le pide que "de un beso" inmediatamente hace el ademán de avanzar sus labios hacia la persona solicitante; cuando se le pide que "diga adiós" inmediatamente levanta su mano y la agita en actitud de despedida. Estas manifestaciones posiblemente no indiquen una conceptualización propiamente tal pero dan indicio de lo que Piaget (1976:22) llama "percepciones y movimientos organizados en esquemas de acción". Aunque no se hable aquí de conceptualización, se sabe que hay un

inicio de este proceso: Cuando el niño responde de manera incorrecta ante determinadas órdenes se presenta la corrección reiterada hasta que se logre la perfección de la respuesta frente a los significantes correspondientes. Idéntica situación ocurre cuando se presentan, ya no respuestas erradas sino concepciones erradas: Baena (1976:24) cuenta que, a la edad de 19 meses, su niña, al cruzar en carro un puente, oyó de su hermana el comentario: "Qué puente tan grandote", y preguntó: "¿quién lo grandotó?". Esta pregunta presupone que la situación presentada reclamaba un agente, el cual en realidad no existe. La observación de Baena se refuerza con nuestra propia experiencia con respecto a eventos que indican fenómenos naturales: con el evento "llover", por ejemplo, varios niños informantes manifestaban su creencia de que alguien hacía llover.

Y en cuanto a la determinación de alcances semánticos, eventos pertenecientes a un mismo grupo fueron empleados para la observación, tales como "caminar", "trotar", "correr", o "chispear", "serenar", "llover". No se encontró dificultad en la elaboración de cada concepto pues la palabra empleada en cada caso establecía claramente cuándo nos referíamos a cada concepto específico.

IV

LIMITES DEL ALCANCE SEMANTICO: UNA HIPOTESIS Y SU COMPROBACION

Lo dicho en todos los casos anteriores nos lleva a establecer la hipótesis de que es la palabra lo que determina los límites de lo que pudiéramos llamar "Alcance Semántico" (por el término "Palabra" entenderemos aquí un morfema léxico que puede o no ir acompañado de morfemas gramaticales). Nuestra hipótesis sostiene que, por medio de la palabra, el niño aprende a distinguir hasta dónde llegan los conceptos, qué abarcan y qué dejan por fuera.

Esta hipótesis se prueba analizando, como ejemplos, el primero y el segundo casos que estudiamos con referencia al conocimiento de los objetos.

En nuestra experiencia sobre la elaboración del concepto "gato" quisimos saber qué pasaría si provocáramos una ampliación de tal concepto para cubrir la realidad "tigre". Después de que Heyder Andrés había interiorizado el concepto como correspondiente a un objeto animado que tiene determinada forma, le mostramos un tigre, objeto animado de idéntica forma pero muchísimo más grande, y le dijimos que también era un gato. El niño no pareció tener ninguna dificultad

en incluir dentro de su concepto de "gato" al nuevo objeto, debido a la similitud que este nuevo objeto guardaba con los anteriores incluidos allí. La palabra, por tanto, determinó el alcance semántico. Es claro, sin embargo, que, más tarde, la corrección que hagan los adultos hará que el niño distinga perfectamente cuándo el objeto se llama "gato" y cuándo se llama "tigre" a pesar de que tengan idéntica forma. De hecho muchas veces oír hablar de un tigre como un gran gato o gato grande.

En el caso de "mesa" el experimento se complicó un poco: Después de que Esteban Fernando había interiorizado el concepto de "mesa" como correspondiente a un objeto de superficie plana (cuadrada, redonda, exagonal, etc.), con una, dos, tres, cuatro o más patas que sostienen esa superficie, le mostramos un remolque sin barandas, sostenido por cuatro llantas, y le dijimos que también eso era una mesa. El uso del término, pensábamos, obligaría al niño a incluir dentro de su concepto de "mesa" al nuevo objeto conocido, como había pasado en el caso de concepto de "gato", ya que, si se analiza detenidamente, un remolque sin barandas es, en el fondo, una superficie plana que tiene "patas" que no son ya estacas sino llantas. Se debe hacer constar, sin embargo, que este experimento no dió resultado porque el niño observado ya tenía el concepto de remolque relacionado con un significante propio. El tener con anterioridad una palabra para referir al concepto de remolque, no dejaba que se pudiera encasillar este concepto dentro del concepto de "mesa". De allí que hubiera problemas en el aprendizaje de significantes "sinónimos": En cierta ocasión, cuando Javier contaba con cuatro años de edad, le mostramos en el campo un animal creyendo que el niño no lo conocía y le dijimos: "Javier, mira un puerco". El niño nos contestó: "No, eso es un marrano". Solo cuando el niño pudo comprender perfectamente que para nombrar ese objeto había no solamente una sino varias palabras (marrano, puerco, cerdo, choto, porcino, lechón, etc.), pudo también a su vez, nombrar ese objeto con estas palabras. Análogamente para casos de polisemia, solo cuando el niño estuvo en capacidad de comprender que una misma palabra podía referirse a varios objetos ("gato" para el animal y "gato" para la máquina que sostiene un vehículo para los cambios de llanta), pudo utilizar esa palabra, o bien refiriéndose a lo uno o bien refiriéndose a lo otro. Para Heyder Andrés cualquier vehículo era un carro, cuando él contaba también cuatro años de edad. Un poco más tarde, sin embargo, a los cuatro años y medio, podía distinguir perfectamente entre "tractor", "camión", "camioneta", porque estas palabras le hacían ver diferentes tipos de vehículos. Análogamente podía distinguir entre "gallo", "gallina" y "pollito", entre "toro", "vaca" y "ternero", entre "caballo", "yegua" y "potro". En este último caso, sin embargo, no habiendo una clara distinción de forma entre "caballo" y "yegua", como sí la hay entre "gallo" y "gallina" y entre "toro" y "vaca", se

tuvo que hacer la explicación de que la yegua es quien amamanta al potro y que por lo tanto hace las veces de mamá, y que el otro animal parecido que los cuida, que hace las veces de papá, es el caballo.

No se crea que el problema de la confusión por sinonimia o por polisemia es privativo de los niños. En los adultos se encuentra más frecuentemente de lo que pudiera suponerse: con cierta reiteración hemos encontrado en clases de Inglés, que no pocos estudiantes manifiestan su sorpresa cuando a un objeto que ellos sabían que se representaba en Inglés con determinada palabra, se le asigna una nueva palabra. Hay que entrar entonces en explicaciones de cómo la relación entre significativo y significado no es de uno a uno, y que, por tanto, a semejanza del Español, todas las lenguas del mundo presentan casos de sinonimia y polisemia. Si esto ocurre con estudiantes universitarios, con mayor razón ocurrirá con niños que apenas están en el proceso de conocer su mundo.

Una evidencia más de que la palabra es lo que pone límites al alcance semántico se encuentra al observar las equivalencias entre las distintas lenguas. En gran cantidad de casos, una palabra de una lengua determinada está relacionada con un concepto para el cual también existe otra palabra de una lengua diferente, en identidad de alcance semántico. Se dan con frecuencia, sin embargo, casos en los cuales, dos palabras de lenguas diferentes no cubren exactamente el mismo alcance semántico, bien porque la una cubre más, bien porque cubre menos del alcance de la otra. Al respecto podemos citar a Bertil Malmberg (1969: 142), en un ejemplo clásico de diferenciación semántica:

“... palabras en diferentes lenguas no tienen la misma gama de significados... El siguiente diagrama muestra la categorización del área de significado representada por las palabras inglesas Tree, Wood, y Forest. En Francés hay una división en tres partes, paralela a la del Inglés. La división que hace el sueco es también triple, pero no coinciden los límites... El arreglo tripartito del sueco equivale al del Español, árbol, madera, bosque. El danés, por otra parte, divide solo en dos: carece de la distinción sueca o española entre árbol y madera:

| Inglés | Francés | Danés | Sueco | Español |
|--------|---------|-------|-------|---------|
| tree | arbre | troe | trääd | árbol |
| wood | bois | | trä | madera |
| forest | foret | skov | skog | bosque |

Quizá todos nos hemos dado cuenta de que existen estas diferencias en significación entre las distintas lenguas, pero tal vez no nos hayamos percatado de que tales diferencias se dan precisamente por la delimitación que se establece a través de la palabra. Si un niño sobrepasa los límites, aplicando palabras que no corresponden, inmediatamente será corregido por los adultos, quienes le darán la palabra precisa. Así tenemos que la palabra danesa “troe” cubre todo el alcance semántico de la palabra francesa “arbre”, pero además, cubre parcialmente el alcance semántico de “bois”. Si un adulto observa que un niño pretende cubrir con esta palabra danesa todo el alcance semántico del francés “bois”, inmediatamente corregirá el error. El niño se dará cuenta entonces de que las dos palabras no son equivalentes.

También a nivel de cualidades se presentan diferencias de alcance semántico entre las distintas lenguas: en lo referente a la determinación de colores, por ejemplo, Lyons (1973:57) dice lo siguiente:

...Es un hecho reconocido que los términos de colores de una lengua cualquiera ofrecen una gran resistencia para encontrar su equivalente exacto en otra lengua: por ejemplo, la palabra inglesa “brown” no tiene plena correspondencia en Español (podría ser traducida por “moreno”, “castaño”, “pardo”, “marrón” e incluso “amarillo”, según el matiz y la clase de nombre a que se refiera). Para indicar estas diferencias en general, vamos a comparar parte del vocabulario español con parte del vocabulario de tres lenguas hipotéticas A, B, C... Según el diagrama, es evidente que la lengua A se muestra isomórfica con respecto al Español... Pero ni B ni C son isomórficas frente al Español. Aunque B tenga el mismo número de términos que el Español, las fronteras ocupan distintos lugares en el espectro. Y C contiene un número diferente de términos, con las fronteras en lugares diferentes también.”

| Español | rojo | anaranjado | amarillo | verde | azul |
|---------|------|------------|----------|-------|------|
| A | a | b | c | d | e |
| B | f | | g | h | i j |
| C | p | | q | | r s |

Este es uno de los ejemplos más nítidos, dice Lyons, de lo que se quiere indicar por imposición de forma sobre la sustancia del plano de contenido.

Con respecto a la atribución de calificativos hay que decir también lo siguiente: cuando un hablante quiere calificar algo en sentido posi-



vo o negativo, su calificación puede abarcar distintos niveles, desde "excelente" hasta "pésimo", pasando entre estos dos extremos por calificaciones como "muy bueno", "bueno", "regular", "malo" y "muy malo". De entre esta gama de calificativos se escoge el que aparezca más apropiado para atribuirlo a determinado nombre o sustantivo. La escogencia, obviamente, se hace a través de la palabra correspondiente, que sirve de límite al alcance semántico definido.

Como los anteriores, un gran número de calificativos se atribuyen por apreciación del sujeto que conoce: cuando Esteban Fernando dice acerca del carro que le dieron, que es bonito, está atribuyendo el calificativo "bonito" porque a él así le parece. Quizá otro niño que ha recibido durante su vida espléndidos carros como juguetes no dirá que el carro de Esteban sea bonito. En estos casos, por tanto, la calificación depende del sujeto que está conociendo su mundo. Es una calificación subjetiva: el diario contacto con la realidad y con el modo de ver las cosas en el medio en el cual el niño se desarrolla, va estableciendo en la mente de él un patrón de medidas, una tabla de valores que mide esa realidad. Pero este patrón de medidas, esta tabla de valores, se va haciendo sin que el sujeto se dé cuenta. Es algo que ocurre en la mente de modo inconsciente y que va cambiando a medida que nuevos contactos con la realidad se vayan presentando. En este sentido, el proceso de construcción de los alcances semánticos para las palabras que denotan cualidades, y su posterior aplicación en objetos concretos, es muy parecido al proceso de conceptualización aplicado en el conocimiento de los objetos: viendo la calidad de fútbol que se practicaba en su pueblo, Javier, a los cinco años, se sentía deslumbrado y lo calificaba como muy bueno. Un año más tarde, sin embargo, después de haber visto partidos de fútbol a través de la televisión, Javier calificaba el fútbol del pueblo como malo. Era bueno cuando no conocía otro. Ahora es malo en comparación con otros que ha conocido.

Los calificativos, entonces, en una primera experiencia se atribuyen en tal o cual intensidad, pero esta atribución va cambiando a medida que otras experiencias vayan apareciendo a los ojos del niño. El patrón de medidas, la tabla de valores, se va modificando por sucesivas comparaciones. En un trabajo anterior, Luis Alberto Sarria (1977:18), se señalaba que es precisamente debido al hecho de que quien conoce elabora esta escala en su mente, por lo que se pueden hacer comparaciones entre las cualidades atribuibles a personas o cosas:

Existe en la mente del hablante una escala de "eficiencia". Supongamos que podemos numerarla colocando un cero en la mitad de la tabla para indicar que en ese punto hay cero eficiencia. Hacia la parte superior numeramos de Uno a Cinco con signo positivo, para indicar (+ Eficiencia) y hacia la parte inferior numeramos también de Uno a Cinco

pero con signo negativo para indicar (- Eficiencia). Si la expresión "P es Eficiente" está representada en la mente como correspondiente al punto (+ 2) y la expresión "Q es Eficiente" está representada como correspondiente al punto (+ 4), esto quiere decir que, aunque ambos elementos P y Q son eficientes, sin embargo hay diferencia entre ellos por el grado de eficiencia. De allí surge la Comparación.

V

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LAS EXPERIENCIAS VIVIDAS

Nuestra observación de los hechos anteriormente relatados nos llevan a reflexionar de la siguiente manera:

1.- Cuando se relaciona un nombre con determinado alcance semántico se pueden dar dos casos: que primero se establezca el alcance y luego se le dé un nombre específico o que primero se determine un nombre y luego se establezca qué alcance semántico tendrá. En nuestra opinión el primer caso es más frecuente pues se presume que quien primero utilizó una palabra para nombrar algo ya tenía ese algo delimitado en su mente. Quien después de él utilice la palabra, lo hará para delimitar el alcance semántico que ella encierra. En otras palabras este último hace el proceso en sentido inverso, ya que en su mente no existía esa delimitación antes de la palabra. El primero, por tanto, elabora. El segundo descifra y a su vez intenta la reelaboración, y en este proceso de reelaboración se dará cuenta de que la utilización que hace de los conceptos es correcta si no es corregido. De hacerse la corrección por algún error de delimitación, el reelaborador seguirá intentando encontrar el límite correcto del alcance semántico representado en la palabra, hasta que su utilización sea completamente aceptada.

2.- La delimitación del alcance semántico exige que el individuo que conoce este "expuesto" tanto al contacto con la realidad como al contacto con la lengua. Un ejemplo muy sencillo, aunque a diferente nivel de significación, es el de Hellen Keller, la norteamericana sordomuda y ciega, quien llegó a establecer la relación entre significado y significante cuando su profesora le colocaba en una mano los objetos y en la otra le hacía una señal, de tal manera que a cada objeto correspondía una señal diferente. El aprendizaje de relación entre objetos y señales fue prolongado hasta que llegó el momento en que se logró lo inverso: que, dada la señal respectiva, Hellen cogiera de una mesa el objeto que correspondía exactamente a esa señal.

Lo importante de observar en el caso de Hellen Keller es que, para lograr la construcción de contenidos semánticos estuvo "expuesta"

tanto a una realidad (un mundo que conoció a través del tacto) como a lo que sirve de representación de esa realidad (un conjunto de señales). De manera semejante, un niño normal, para lograr la delimitación de sus alcances semánticos, deberá tener contacto tanto con la realidad como con la lengua. Quien solo tenga contacto con la realidad, difícilmente logrará hacer clasificaciones y seriaciones al modo piagetiano. Schaff (1975:154) nos habla al respecto del caso de Kaspar Hauser, quien percibía su mundo, según experimentos de su profesor, como un conglomerado de colores y sólo comenzó a concebirlo como un mundo de las cosas en el momento en que aprendió sus nombres. Este caso se refiere a un niño que tiene contacto con la realidad física pero no con la lengua. De modo parecido podemos hablar de niños que tienen contacto con la lengua pero no con la realidad: tampoco aprenderá la lengua. Piénsese en un niño expuesto a oír sonidos de una lengua todo el tiempo, sin que se le de una referencia de la realidad. Lo que podrá aprender el niño en este caso se limitará a repetición de sonidos pero sin ningún sentido.

Por lo dicho en el párrafo anterior, no debe confundirse nuestra hipótesis sobre la delimitación del alcance semántico a través de la palabra, con la famosa hipótesis Sapir-Whorf sobre la influencia del lenguaje en el proceso de conocimiento. Un resumen de la hipótesis Sapir-Whorf se encuentra en las siguientes palabras de Schaff (1975: 107):

Se pueden considerar objetivamente dos ideas principales de la hipótesis Sapir-Whorf: 1). El lenguaje, que es un producto social, configura, como sistema lingüístico en el que nos educamos y pensamos desde nuestra infancia, nuestra forma de aprehensión del mundo que nos rodea. 2). Considerando las diferencias existentes entre los sistemas lingüísticos, los cuales son un reflejo de los distintos medios que crean estos sistemas, los hombres que piensan por medio de estos lenguajes aprehenden el mundo de formas distintas.

Nuestra hipótesis plantea la influencia mutua entre el conocimiento de la realidad y el conocimiento de la lengua y no la tesis idealista de la influencia única y creadora del lenguaje sobre nuestro mundo. Por eso nos hacemos eco de las palabras del mismo Schaff, cuando escribe: (1975:242).

... la pregunta sobre si el lenguaje crea la imagen del mundo encuentra una respuesta claramente negativa dentro del marco del sistema adoptado por nosotros. Y el problema sobre si existe alternativa de que el lenguaje crea la imagen de la realidad o es reflejo de la realidad objetiva, también recibe una respuesta negativa... El reflejo de la realidad objetiva y la "creación" subjetiva de su imagen en el proceso de conocimiento no se excluyen sino que se complementan mutuamente, al constituir un conjunto.

3.- Cuando vimos aquellos tres casos de conocimiento relativos a la elaboración de conceptos sobre objetos ("gato", "mesa", "reloj"), decíamos, concretamente en el ejemplo de "mesa" que cuando nuevos objetos adopten el mismo nombre de otros ya conocidos a pesar de haber diferencias entre los unos y los otros, se presenta una ampliación del concepto. Así "mesa" no indica sólo una superficie plana, cuadrada, con cuatro patas, sino que también puede indicar cualquier superficie plana, no importa cuántas patas podamos contarle, no importa cuántos lados tenga, siempre y cuando cumpla con determinadas funciones. El concepto, pues, se amplía, para dar cabida allí a todas las mesas posibles. Esto es una Generalización.

Ahora bien, la generalización exige que lo nuevo que vaya apareciendo se compare con lo anterior para ver si puede o no ser incorporado allí. Si lo nuevo no cabe en los conceptos anteriores, estos conceptos deberán ser ampliados o modificados para que se le pueda dar cabida. Si ni la ampliación ni la modificación del concepto permiten la entrada del nuevo conocimiento, entonces la mente del niño tendrá que crear un concepto completamente distinto del anterior.

Esto corresponde a una generalización por inducción: de experiencias iguales o semejantes se establece un principio general. Y en cuanto al proceso inverso, la deducción, es axiomático decir que es en sí misma una generalización puesto que el hecho de deducir implica que un principio general se aplica a casos particulares cuando estos aparecen en un momento determinado: un niño que ya conoce todas las clases posibles de "mesa", es decir, que ya tiene completamente elaborado su concepto acerca de lo que es "mesa", en el momento en que le sea presentada una nueva mesa la incorporará dentro de ese concepto, por deducción. En la inducción, el niño, de casos particulares de "mesa" llegaba hasta la elaboración del concepto. En la deducción, ya teniendo un concepto acabado de lo que es "mesa", se lo aplicará a todos los objetos que aparezcan con las características que este concepto implica.

Es claro que la generalización implica una serie de comparaciones que inconscientemente se presentan en la mente del niño. Pero se debe hacer ver que, según se dijo anteriormente, es la palabra lo que delimita los alcances semánticos y, consecuentemente es lo que ayuda enormemente en el establecimiento de las generalizaciones. Luria (1974:25), con referencia a niños completamente normales, nos muestra cómo se dan experimentos en los cuales se ve el poco efecto generalizador en el niño cuando no hay lenguaje y cómo la intervención de éste acelera el aprendizaje. Sin embargo hace la aclaración (Luria 1974:27) de que ciertos experimentos llevados a cabo en Moscú aclaran perfectamente que el lenguaje debe alcanzar un estadio bastante avanzado antes de

poder convertirse en una verdadera base de elaboración de las generalizaciones:

Solo en los niños de cinco a siete años se puede observar una modificación notable. En estos casos, el lenguaje tiene una efectiva acción generalizadora. La percepción de la figura (en un experimento) fue analizada a través de su nombre generalizador y los errores se redujeron a la mitad o a una tercera parte. La influencia del lenguaje sobre el desarrollo de la percepción generalizada de una determinada figura se produce, por tanto, mucho más tarde, y solo es posible encontrar huellas de esta función más complicada en grupos de niños de más edad.

El efecto generalizador de la palabra es fácilmente percibido más tarde en la utilización de metáforas, basadas, según Lyons (1973:419), en el vínculo natural que existe entre el referente primario y el referente secundario al cual se aplica la palabra. Así se habla de la "boca" de un cañón, el "cuello" de una botella, etc. Y esto ocurre con multitud de palabras: en un primer momento se las aplicamos únicamente a los objetos para los cuales estas palabras fueron creadas, pero, posteriormente, cuando nos encontramos con objetos de rasgos parecidos, cuya similitud con los rasgos de los primeros sea indiscutible, entonces atribuimos a estos últimos los mismos apelativos que dimos a los primeros. Algo semejante encontramos también en Bloomfield (1961:149):

Muchísimas formas lingüísticas son usadas en más de una situación típica. En Inglés hablamos de la cabeza de un ejército, de una procesión, de una casa, de la cabecera de un río, de la boca de una botella, cañón, río, del ojo de una aguja o de un gancho, de los ojos de un vestido, de los dientes de un serrucho, de la lengua de un zapato, del cuello de una botella, de los brazos, patas y espalda de una silla, del pie de una montaña... El lector pudiera ser capaz de añadir ejemplos prácticamente sin ningún límite.

Palabras semejantes se pueden encontrar en Lyons (1973:6). Creemos, sin embargo, que las citas anteriores son suficientes para explicar la función generalizadora de la palabra.

VI

CONCLUSION

Como resultado de las observaciones esbozadas en este trabajo llegamos a la conclusión de que a la conceptualización de la realidad se llega después de un intenso contacto con variadas manifestaciones de esa realidad. Un concepto cualquiera, v. gr. el concepto de "mesa", es el resultado de la observación de muchas mesas de diversos tipos.

Si el concepto de "mesa" se elabora inicialmente sobre el conocimiento exclusivo de objetos de superficie cuadrada con cuatro patas, cuando aparezcan nuevas mesas de diferentes tipos, deberá hacerse una modificación por ampliación del concepto para permitir que las nuevas mesas queden incluidas en el concepto. A veces, sin embargo, se tiende a ampliar demasiado el concepto para incluir en él imágenes de objetos muy parecidos, por ejemplo "banca" para este caso, también una superficie plana con patas pero que tiene diferente función. En casos como éste habrá que hacer una nueva modificación del concepto: será una modificación por restricción. Tanto en la elaboración primera del concepto como en sus posteriores modificaciones, el significante correspondiente que lo identifica cumple la importante función de determinar el alcance semántico. Gracias a este significante sabremos, entonces, qué tanto abarca el concepto y qué tanto deja por fuera.

El trabajo anterior ha sido apenas un primer intento de observación de cómo se llega a la conceptualización a través del conocimiento Realidad-Lengua. Trabajos posteriores estudiarán la relación Significante-Significado, no ya a nivel de palabras y conceptos sino a nivel de expresiones y conceptos más complejos.

CALI, mediados de 1982

BIBLIOGRAFIA

- BAENA, Luis Angel. (1976). "Linguística y Significación", en: *Lenguaje*. Vol. II, No. 6, U. del Valle, Cali.
- BLOOMFIELD, Leonard. (1961). *Language*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- BROWN, Roger y Bellugi, Ursula. (1971). *Three Processes in the Acquisition of Syntax*. Prentice Hall, New Jersey.
- KOMLEV, N. G. (1965). La División del Lenguaje en Aspectos Semánticos, en: *Lenguaje y Pensamiento*. Academia de Ciencias de la URRS, Pueblos Unidos, Uruguay.
- LURIA, Alexander. (1974). *Lenguaje y Comportamiento*. Editorial Fundamentos, Caracas.
- LYONS, John. (1973). *Introducción en la Lingüística Teórica*. Editorial Teide, Barcelona.
- MALMBERG, Bertil (1969). *Los Nuevos Caminos de la Lingüística*. Editorial S. XXI, México.
- PIAGET, Jean. (1969). "El Lenguaje y las Operaciones Intelectuales", en: *Introducción a la Sicolingüística*. Editorial Proteo, Buenos Aires.
- _____ (1973). *Psicología y Epistemología*. Editorial Ariel, Barcelona.
- SAPIR, Eduardo (1949). *Language*. Harcourt, Brace & World, N. York.
- SARRIA, Luis Alberto (1977). *La Comparación Universal*. Tesis de Magister. Mimeo, Universidad del Valle, Cali.
- SCHAFF, Adam (1975). *Lenguaje y Conocimiento*. Editorial Grijalbo, México.
- WHITAKER, James. (1971). *Sicología*. Editorial Interamericana, México.
- WHORF, Benjamin Lee. (1960). *Language, Thought and Reality*. The Technology Press MIT, New York.

LENGUAJE No. 13
Universidad del Valle
Cali, Colombia, Julio de 1982

LA "PERSPECTIVA" EN LA GRAMATICA

Tito Nelson Oviedo A.
Universidad del Valle

Nota: Este trabajo se presentó en el XII Congreso Nacional de Profesores de Español y Literatura, reunido en Neiva en Octubre de 1979

El Editor

RESUMEN DEL TRABAJO

En este estudio se plantea la necesidad de incorporar el concepto de **Perspectiva** en una gramática de corte transformacional para "explicar" de una manera más adecuada las relaciones que median entre significantes y significados.

Se presenta la "Perspectiva" como el proceso de orientación que adelanta el hablante para conllevar lingüísticamente un complejo de ubicaciones:

- (a) La de los **interlocutores** frente al evento comunicativo,
- (b) la del **evento expresado** frente al acto comunicativo, y
- (c) la de **la expresión** frente a los intereses comunicativos del hablante (o de los interlocutores).

0 INTRODUCCION

En un trabajo anterior, "Anotaciones para el Estudio de la Sintaxis en la Comunicación" (Oviedo, 1978, Popayán), se había sugerido que gran parte del estudio de la sintaxis debía centrarse en lo que puede llamarse la "Perspectiva". En el presente estudio se tratará de precisar

