

“Aprendiendo a expresar eventos de movimiento en inglés y coreano –la influencia de patrones de lexicalización específicos de cada lengua–”
elementos para su marco conceptual subyacente

por

SILVIA BAQUERO CASTELLANOS*

Departamento de Lingüística

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA



Se presenta, de un lado, el análisis de un artículo que toca el interesante tema de la relación lenguaje-cognición en la adquisición del lenguaje, y, de otro lado, se presentan elementos conceptuales que complementan su interpretación.

El inglés y el coreano difieren en la manera de lexicalizar los componentes/primitivos de eventos de movimiento, por esto pertenecen a grupos tipológicos distintos. Los aprendices de estas dos lenguas, a lo largo del segundo año, mostrarán en sus producciones sensibilidad a estos patrones. Esto será evidencia en contra de quienes proponen relaciones de proyección entre palabras referentes al espacio y conceptos espaciales.

Palabras clave: adquisición del lenguaje, lenguaje-cognición, lexicalización de las lenguas, eventos de movimiento.

Todos los textos tienen elementos implícitos que los autores no consideran necesario develar por diversas razones. Esto sucede con mucha frecuencia en artículos de revistas especializadas pues se supone que el lector posee los elementos teóricos que le permitirán comprender el texto. El problema es que si no poseemos un marco conceptual desde el cual leer, la lectura que hagamos podrá dejar de tener riqueza y profundidad. Recuperar o hacer explícitos aspectos del marco conceptual de un artículo valdrá la pena con artículos que se consideren cruciales para las disciplinas. Esto es lo que sucede con el artículo *Learning to express motion events in English and Korean: the influence of language-specific lexicalization patterns* de Soonja Choi y Melissa Bowerman. Este escrito se consi-

* silviabaquero@eresmas.com

dera fundamental en la discusión de tópicos de interés tanto para la Lingüística como la Psicología al tratar temas como la relación cognición-lenguaje, los universales lingüísticos y cognitivos y el desarrollo lingüístico del niño. El trabajo de Choi y Bowerman nos acerca a estos temas desde algo muy específico: la adquisición de los patrones de lexicalización de los eventos de movimiento y localización por parte de niños ingleses y coreanos en el periodo de 14-24 meses. El inglés y el coreano al ser lenguas diferentes en cuanto a su tipología -según la clasificación de lenguas de Talmy (1985)-, lexicalizan los eventos de movimiento de manera diferente. Las autoras mostrarán la sensibilidad de los niños a los patrones específicos de sus lenguas. Esto será un índice de la no existencia de universales, por lo menos en este campo.

Así pues, la pretensión del presente artículo es recuperar aspectos importantes del marco conceptual del trabajo de Choi y Bowerman a partir de huellas del texto que denuncian las adscripciones teóricas de las autoras.

Debe advertirse que en la tarea de reconstrucción del marco conceptual uno se encuentra con que los implícitos conceptuales en un artículo no son del mismo nivel. Así, habrá unos más implícitos que otros. De esta forma, las tareas son o bien seguir sólo huellas -palabras, expresiones- (como lo que se hace en la parte II.1) o bien hacer explícitas teorías que las autoras desarrollan someramente (como en la parte II.2).

El valor de la recuperación de aspectos del marco conceptual reside en sí misma y, además, en que en nuestro medio estas teorías no han sido muy difundidas. Para dar cabida a esta recuperación debe conocerse en primer lugar, los planteamientos de las autoras, y ya en segundo lugar, el lector encontrará los mencionados aspectos del marco conceptual desde el cual podemos ubicar el trabajo de las autoras.

1. SÍNTESIS DEL TRABAJO DE CHOI Y BOWERMAN

En esta parte se presentan los planteamientos de las autoras considerando los aspectos de la superestructura de un texto científico. En este sentido, lo que se presenta es de por sí ya un análisis.

1.1 HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

Los niños que aprenden el inglés y el coreano deberán manejar diferentes patrones para la lexicalización de los eventos de movimiento si es verdad que tempranamente adquieren los patrones de lexicalización de su propia lengua¹.

¹ Existen dos tipos de eventos de movimiento en semántica léxica: causado, es decir, el movimiento hecho por un agente externo, y, el espontáneo, es decir, movimientos auto-iniciados.

1.1.1 HIPÓTESIS 1

Los niños aprendices del **inglés** manejarán el patrón:

Movimiento causado	Verbo MOV.+MANERA	+	Partícula CAMINO ²
y Movimiento espontáneo	MOV.+CAUSA		CAMINO ³
	MOV.+DEIXIS		CAMINO ⁴

En inglés CAMINO (*path*) estará representando por las preposiciones IN (TO), OUT (OF), ON (TO) y OFF.

1.1.2 HIPÓTESIS 2

Los niños aprendices del **coreano** manejarán el patrón⁵:

Movimiento Causado ⁶	Verbo MANERA CAUSA	+	Verbo MOV+CAMINO+FONDO
Movimiento Espontáneo ⁷	Verbo + MANERA	Verbo + CAMINO	Verbo MOV+DEIXIS

² Las autoras presentan como ejemplos:

John walked / skipped / ran + into+ the room

³ Las autoras presentan como ejemplos:

John pushed /threw /kicked + the keg + into he storeroom

⁴ Las autoras presentan como ejemplos:

Jonh came/went + into the room

Jonhn take/bring + the keg + into de storeroom

⁵ En general, los verbos del *movimiento espontáneo* son verbos que se podrían llamar *verbos extendidos* en relación con los *verbos compactos*, propios del *movimiento causado*.

⁶ En coreano decir, *La bola rodó dentro de la caja* vs. *Juan rodó la bola dentro de la caja*, es decir, movimientos espontáneo y causado, respectivamente, deberá marcarse de manera diferente en cuanto a los morfemas del verbo. Así, OLL- "ascender" y NAYLY- "descender", que son raíces inherentemente intransitivas, deberán marcarse para la manera transitiva (movimiento causado) con el morfema -I como sufijo (es decir, OLLITA).

⁷ John-i [FIGURE] +pang-ey[GROUND]+ (ttwui-e) ([MANNER])+ tul-e[PATH]+ o-ass-ta [MOTION+DEIXIS]

En donde, "pang" equivale al inglés "room", -ey equivale al inglés "at,to", ttwui es un verbo que equivale al inglés "run", tul- es un verbo que equivale a "enter", o- es un verbo que equivale a "come".

Vemos un compuesto verbal de tres verbos seguidos, asociado a lo que se llama verbos extendidos. El ejemplo, en español sería algo como *Juan vino a la habitación (corriendo)*.

Debe tomarse nota de que en coreano todas estas formas se expresan mediante combinaciones de verbos. El último verbo es el obligatorio y es el principal.

1.2 METODOLOGÍA

Los aspectos metodológicos del trabajo son:

1.2.1 SUJETOS Y FUENTES DE DATOS

Para cada lengua se siguió una metodología de recolección de datos un tanto diferente. Sin embargo, los datos extraídos se consideraron comparables.

El periodo del desarrollo del lenguaje considerado fue entre una palabra y primeras combinaciones de palabras.

Caso del inglés

Hubo dos tipos de fuentes de datos, una "real" (grabaciones diarias de las hijas de Bowerman) y otra, desde la literatura ya existente sobre el tema de la adquisición del inglés.

Caso del coreano

Hubo dos grupos considerados como fuentes de datos:

-Grupo 1:

Estudio longitudinal de 4 niños que Choi visitaba 3 o 4 veces a la semana durante 60-90 minutos en situaciones de juego.

Edad cronológica de los sujetos: 24-28 meses

Datos considerados: 1. Datos videograbados y transcritos 2. Datos de entrevista a las madres.

-Grupo 2:

Estudio longitudinal de 4 niños.

Edad cronológica de los sujetos: 19 -20 meses hasta 25-34 meses.

Tiempo de observación: 2-4 semanas

Hubo dos tipos de fuentes de datos: 1. Diarios de los ayudantes de investigación de dos de los niños 2. Observación de todos los niños coreanos del estudio, hecha por Choi.

1.2.2 RESTRICCIONES EN LA TOMA DE DATOS

Una vez tomados los datos y debido a la variedad de sus fuentes las autoras se fijaron unos criterios para su clasificación.

Criterio para la selección de datos relevantes:

Dado que el desarrollo temprano del lenguaje, muchas referencias a la acción tienen lugar en el contexto inmediato de ésta, se consideraron sólo expresiones producidas:

- antes de que ocurriera la acción (expresiones de intención, deseo, expectativa)
- mientras ocurría la acción o eventos de movimiento
- justo después de que ocurrieran los eventos

Clasificación de los datos:

La clasificación se hizo guiada por el contexto no lingüístico, con las limitaciones que esto conlleva (por ejemplo, la clasificación es difícil en el caso de que el niño reporte un movimiento que es causado por la *figura* o el *agente* ya que es muy difícil saber a cuál de estos actores el niño se refiere).

1.3. RESULTADOS

Los resultados del trabajo muestran que aunque los aprendices de inglés y coreano hablan de eventos de movimiento similares (es decir, hablan de las mismas acciones) durante el segundo año, no lo hacen de formas similares. Cada grupo sigue los patrones de lexicalización propios de su lengua.

Resultados específicos se presentan a continuación. Se mostrará un ejemplo del tipo de respuestas que dieron los niños de cada grupo. Primero se muestran los datos de un niño aprendiz de inglés y luego los de un niño aprendiz del coreano. Son casos prototípicos, y en este sentido, las autoras encontraron en todos los niños de cada grupo, rasgos similares.

Caso inglés

Primeras palabras para eventos de movimiento espontáneo y causado de un niño aprendiz del inglés

Edad (meses)	Movimiento espontáneo ⁸	Movimiento causado ⁹
14-16	down, out	on, off open
17-18	up, down, out, on come, fall, walk, run, sit, ride	up, down, on, off open
19-20	up, down, in, out, away go, come, walk, fall, sit, lie go away	up, down, in, out, on, off, back open, close, hold, fall
21-22	up, down, in, out, back, away go, come, walk, jump, fall, sit, ride come down, sit down, get down, fall down, lie down, get/got up, sit up, come out, get/got out, out, come out, fall out, sit on, come back, go away	up, down, in, out, on, off, back, away open, close, push, turn, pour, carry, come, put, take fall down, lie down, help down, sit up, get up, go in, pour in, get out, pour out, keep out, come out, fall out, take off, clean off, dry off, put back, throw away, take away, put away, get away
23-24	up, down, in, out, on, back go, come, run, jump, fall, sit, ride fall down, sit down, lie down, get down, get/got up, get in, go out, come out, fall off, come back, go away	up, down, in, out, on, off, away open, close, push, throw, put, take, give, spill, pour get down, push down, get up, pick up, pull up, bring in, do take out, pour out, blow out (=deflate), put on, take off, brush off, come off, take away, put away, throw away, put together

Tabla N.1 Tomada de Choi y Bowerman

⁸ Usados generalmente para movimientos auto-iniciados.

⁹ Usados para movimientos hechos por un agente externo.

Como aspectos relevantes se aprecia que:

1- Los niños que aprenden inglés empiezan usando algunas partículas CAMINO en forma restringida e idiosincrática

2- Los niños extienden tanto el uso de las partículas CAMINO como su número a eventos de movimiento causado y movimiento espontáneo. Debe recordarse que en inglés el patrón para los dos tipos de movimiento es igual.

3- A los 20 meses: Los niños empiezan a combinar partículas VERBOS (manera, causa, deixis del evento de movimiento) + CAMINO, tal como es el patrón del inglés.

Caso coreano

Primeras palabras para eventos de movimiento espontáneo y causado de un niño coreano¹⁰

Edad (meses)	Movimiento espontáneo ¹¹	Movimiento causado ¹²
14-16		M.O ¹³ : k kita(1) “encajar”, ppayta(3) “des-encajar”, yelta(1) “abrir”, tatta(1) “cerrar”.
17-18	DEIXIS: kata (1) “ir” POSTURE: ancta(2) “sentarse”	M.O.: kkita(4) “encajar”, ppayta (4) “des-encajar”, yelta(1) “abrir”, tatta (1) “cerrar”, pwuthita(1) “juxtaponer dos superficies”, kka(k)ta (3), nehta(1) “meter”, kkenayta (1) “tomar”, ollita (1) “hacer subir algo”.

¹⁰ Los números entre paréntesis indican el número de veces que se presentó la palabra dentro de la observación.

¹¹ Verbos “extendidos” (Cláusulas intransitivas)

[MANERA] + [PATH] + [MOV + DEIXIS]
Kata
ata

¹² Verbos compactos (Cláusulas transitivas) :

[MANERA] + [MOV + PATH + GROUND - FIGURA]
[CAUSA] + [MOV + PATH + GROUND - FIGURA]

¹³ M.O.: Verbos de manipulación de objetos.

Edad (meses)	Movimiento espontáneo	Movimiento causado
19-20	DEIXIS: kata(3) "ir", ota(1) "venir" POSTURE: ancta(2) "sentarse" PATH + DEIXIS: na kata(1) "salir" MANNER: ttwuita(1) "correr"	CARRYING: anta (2) "en brazos", epta(1) "sobre la espalda" CLOTHING: pesta (1) "quitarse alguna prenda de vestir" MANNER/CAUSE: tollita (1) "encender" M.O.: kkita(4) "encajar", ppayta(4) "desencajar", yelta(3) "abrir", tatta(1) "cerrar", pwuthita(1) "yuxtaponer dos superficies" nehta(1) put off nohta(1) "poner sobre una superficie", ollita (1) "hacer subir algo", kkocta(1) "elongar un objeto hacia su base", kkenayta (1) "sacar" CARRYING: anta (2) "en brazos", epta(2) "sobre la espalda" CLOTHING: pesta (1) "quitarse alguna prenda de vestir", Ipta(1) "on trunk" Sinta(1) "on feet" MANNER/CAUSE: tollita (1) "encender"
21-22	DEIXIS: kata(4) "ir", ota(4) "venir" POSTURE: ancta(4) "sentarse", ilenata(3) "levantarse", nwupta(2) "recostarse", ileseta(1) "levantarse" PATH + DEIXIS: na kata/ota(4) "xxxx", tule kata/ota(1)	M.O.: kkita(6) "encajar", ppayta (6) "desencajar", yelta(3) "abrir", tatta(2) "cerrar", pwuthita(3) "juxtaponer dos superficies" nehta(3) "meter", kkenayta (3) "sacar", ollita (3) "hacer subir algo", naylita(1) "hacer bajar", kkocta(1) "elongar un objeto hacia su base"

Edad (meses)	Movimiento espontáneo	Movimiento causado
23-24	<p>“entrar/salir”, olla kata/ota(3) “subir/bajar”, naylye kata/ ota(1) “subir/bajar” ttele kata(1) “xxxx”</p> <p>MANNER: ketta(1) “caminar”, ttwuita(1) “run”, naluta(1) “fly”</p> <p>MANNER+DEIXIS: nalla kata(1) “cambiar de lugar volando”</p> <p>DEIXIS: kata(7) “ir”, ota(5) “venir”</p> <p>POSTURE: ancta(7) “sentarse”, ilenata(4) “levantarse”, nwupta(3) “recostarse”, ileseta(1) “levantarse”</p> <p>PATH + DEIXIS: na kata/ ota(5) “xxxx”, tule kata/ota(4) “entrar/salir”, olla kata/ota(5) “subir/bajar”, naylye kata/ota(2) “subir/bajar”</p> <p>MANNER: ttwuita(2) “correr”, ttuta (1) “flotar”, ttelecita “caer”</p>	<p>CARRYING: anta (5) “en brazos”, epta(5) “sobre la espalda”</p> <p>CLOTHING: pesta (4) “quitar- se ropa”, ipta(4) “sobre el tronco”, sinta(4) “sobre los pies”, ssuta(3) “sobre la cabeza”</p> <p>MANNER/CAUSE: ssotta(1) “servir líquido cuidadosamen- te”, chata(1) “kick”, milta(3) “empujar”, nwuluta(1) “tun- bar”, tollita(1) “encender”, tencita(1) “botar”.</p> <p>M.O.: kkita(6) “encajar”, ppayta (6) “desencajar”, yelta(7) “abrir”, tatta(3) “cerrar”, pwuthita(4) “juxtaponer dos superficies”</p> <p>nehta(4) “meter”, kkenayta (3) “sacar”, ollita (3) “hacer subir algo”, naylita(2) “hacer bajar”, kkocta(1) “elongar un objeto hacia su base”</p> <p>CARRYING: anta (6) “en brazos”, epta(5) “sobre la espalda”, tulta(1) “en manos”</p> <p>CLOTHING: pesta (6) “qui- tarse ropa”, ipta(5) “sobre el tronco”, sinta(4) “sobre los pies”, ssuta(2) “sobre la cabeza”</p> <p>MANNER/CAUSE: kkuulta(3) “empujar”, nwuluta(2) “tumbar”, tollita(1) “encender”, tencita(2) “botar”, capta (2) “agarrar”.</p>

Tabla N.2 Tomada de Choi y Bowerman

Como aspectos relevantes se observa en la tabla No. 2 que:

1- Inicialmente los niños se concentran en verbos de *movimiento causado*, que usualmente son transitivos. Ej: *kkita/ppyta* (on/of). Nunca violan la diferencia entre movimiento causado y movimiento espontáneo con la partícula CAMINO.

2- Hacia los 17-18 meses, aunque más fuertemente a los 21 meses, empiezan a usar las palabras *kata* y *ota* que son los *marcadores de movimiento espontáneo*

3- Hacia los 17-20 meses ya se configura el patrón MOV+CAMINO+FONDO-FIGURA, propio de los *movimientos causados* Ej. *Anta* (poner en brazos para cargar).

4- Hacia los 21 meses usan verbos de vestir. Ej: *sinta* (poner zapatos en los pies).

5- Hacia los 21-22 meses aparece el patrón típico del *movimiento causado*, es decir, [MANERA][MOV+CAMINO+FONDO+FIGURA]. Ej: *tencita* (botar algo) aparece sólo en un niño hasta los 23 meses. Aunque aparece tarde, lo más importante es que nunca combinado con una partícula CAMINO.

Vemos que los niños coreanos, como sus adultos, distinguen estrictamente entre palabras para movimiento causado de palabras para movimiento espontáneo. Los verbos para movimiento causado son adquiridos después de los del movimiento espontáneo.

1.3.1 INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los hallazgos son evidencia en contra de la opinión extendida de que los niños proyectan directamente (*mapping*) los *morfemas de espacio* desde sus conceptos *sensoriomotores de espacio* y sugieren, en cambio, que los niños son guiados por la lengua a la cual son expuestos para construir las *categorías semánticas de espacio*.

Todo demuestra que hay una interrelación entre *lengua materna* y *desarrollo cognitivo*: cada grupo de niños requirió no sólo de su cognición espacial sino de la *entrada* ("*input*") de su lengua para acceder a los patrones de lexicalización del inglés y el coreano, respectivamente. Es decir, no hay un determinismo de lo cognitivo sino que la esfera lingüística juega un papel muy importante en el desarrollo del lenguaje. Las autoras sugieren, que sería interesante profundizar en la interrelación entre estas dos esferas mentales.

2. ASPECTOS DEL MARCO CONCEPTUAL IMPORTANTES PARA UBICAR EL ARTÍCULO

Como se dijo inicialmente, este apartado se subdividirá en dos partes, la primera, es una ubicación general de las adscripciones teóricas de las autoras hecha a partir de claves de su artículo. La segunda, es una organización y complementación de la teoría a la cual ellas se adscriben explícita aunque brevemente -la semántica léxica-.

2.1 UN MARCO GENERAL

Con el fin de ubicar el trabajo de Choi y Bowerman en corrientes contemporáneas de la lingüística, se presentarán los planteamientos de Chomsky y Jackendoff. Estos trabajos se relacionarán con corrientes de la psicología, específicamente las de tradición piagetiana y post-piagetana.

Los planteamientos de Chomsky en relación con que la lingüística debe ocuparse del estudio de la lengua-I (lengua interiorizada o lengua representada en la mente) y no de la lengua-E (lengua exteriorizada) –que había sido el objeto de las gramáticas tradicionales o estructuralistas y de la psicología conductista- desplazó el foco de interés de los estudios del lenguaje. El lingüista ya no debía describir y explicar las características de la lengua en sí misma sino describir y explicar el conocimiento de la lengua, su adquisición y su uso. Chomsky señala este cambio de foco como *el desplazamiento del objeto de estudio*: el cambio hacia una interpretación mentalista del estudio del lenguaje, el cambio del estudio de la lengua-E a la lengua-I. Este desplazamiento impulsó el desarrollo de las ciencias cognitivas, reclasificó problemas tradicionales del estudio del lenguaje e hizo que tanto se resolvieran algunas problemáticas como que surgieran nuevas problemáticas (Chomsky, 1986).

La semántica, como parte del estudio del lenguaje, tuvo obviamente también un cambio o desplazamiento en su objeto de interés. Pasó de estudiar la relación entre *lenguaje* y el *mundo* a estudiar la relación entre el *conocimiento del lenguaje* y el *conocimiento del mundo*. Así, las semánticas-I (I: interna), opuestas a lo que se ha llamado las semánticas-E. (E: externa), se ocuparían de cuestiones básicas (Jackendoff, 1996) como:

- La naturaleza del lenguaje
- La correspondencia en el lenguaje (problema del *mapping*)
- La correspondencia con el mundo
- La instalación en el cerebro

- Cuestiones del desarrollo
- Cuestiones evolutivas

Las tres últimas preocupaciones hacen que haya una fuerte conexión con disciplinas como la *psicología*, la *neurociencia* y la *biología*.

En las semánticas-I, el significado es mental y comprender una oración -recuperar su significado-, por ejemplo, es colocar la oración en correspondencia con su concepto, que tiene una estructura interna que se deriva, en algunos modelos a partir de la estructura sintáctica y de los elementos léxicos de la oración (Jackendoff y Fodor) y en otros modelos a partir de la experiencia humana (Lakoff, Talmy, Langacker).

Jackendoff (1996) plantea que los estudios en semántica-I han tenido desde los años 70 mucha fuerza y han convergido a ellos investigadores desde diferentes disciplinas, cada una con preocupaciones distintas y con diferentes énfasis. Para no extenderse demasiado en el planteamiento del autor sobre los diferentes intereses disciplinares, se resumen en el siguiente cuadro.

ESCUELAS SEMANTICA-I

SEMANTICA Y COGNICION	FILOSOFIA	Cuestiones de la tradición filosófica en el marco psicológico. Representantes: FODOR, SCHANK, MINSKY
	PSICOLOGIA	
	EXPERIMENTAL DESARROLLO	Cuestiones del significado clásico pero en el ámbito experimental. Representantes: ROSCH, CLARK, CHASE, LEVELT
	SEMANTICO	Investigación teórica y experimental. Representantes: CLARK, BOWERMAN ¹⁴ , GLEITMAN, CAREY, PINKER, BLOOM
	LINGUISTICA	Escuela de Gramática Cognitiva. Representantes: LANGACKER, LEVINSON, TALMY, LAKOFF, FILLMORE, FAUCONIER
		Escuela Gramática Generativa: integran la semántica-I en el marco de la Gramática Generativa. Representantes: JACKENDOFF, PUSTEJOVSKY, BIERWISH, PINKER

Cuadro N.1. Elaborado con base en la teoría de Jackendoff (1996)

¹⁴ El subrayado es para señalar cómo Jackendoff clasifica los trabajos de una de las autoras del artículo que se está presentando.

Vemos cómo para el Jackendoff (1996), el trabajo de Choi y Bowerman es representativo de los trabajos en semántica-I, específicamente dentro del área del *desarrollo semántico*. El anterior cuadro-resumen parece de gran utilidad no sólo para ubicar lo que hacen las autoras dentro de un conjunto de trabajos contemporáneos en la relación cognición y semántica sino para saber qué otras orientaciones investigativas son posibles.

Sin embargo, esta visión de conjunto de Jackendoff sobre las diferentes corrientes en el área del lenguaje, sería interesante de complementar con los aportes al estudio del significado que se han dado desde el área de la psicología. Específicamente, desde el *cognitivismo*, iniciado con la psicología estructuralista genética¹⁵. Algunas corrientes post-piagetanas han reflexionado sobre la relación entre *cognición y lenguaje*. Las posiciones en torno a la relación *cognición y lenguaje* se clasifican en psicología básicamente en dos grandes grupos: *determinismo cognitivo fuerte* –que plantea una relación directa y uno-a-uno entre *conceptos espaciales* y *significados espaciales*¹⁶–, y *determinismo cognitivo débil*, que no cree que se pueda hacer una proyección uno-a-uno entre cognición y lenguaje. Vemos que este último planteamiento se identifica con lo que creen Choi y Bowerman. Las autoras trabajan la relación *lenguaje-cognición* en un área restringida: la relación *concepto-significado*, en el ámbito del espacio. Desean rebatir la posición que apoya la proyección (*mapping*) entre *cognición y lenguaje*, es decir, las posiciones que plantean una relación directa y uno-a-uno entre *conceptos espaciales* y *significados espaciales*.

En su artículo vemos cómo sus planteamientos denotan una preocupación por la relación entre el “significado espacial” (*significado espacial lingüístico*)

¹⁵ La figura que inició esta escuela fue J. Piaget y aunque para Piaget el estudio del lenguaje no fue parte nuclear de su teoría, algunos de sus seguidores sí se centraron en éste y sobre todo en su relación con la cognición.

¹⁶ Veamos en palabras de las autoras cómo refieren esta primera posición –que no comparten–:
- La mayoría de los investigadores han asumido que el significado de las palabras espaciales como IN, DOWN, UNDER reflejan conceptos espaciales no lingüísticos de manera directa. Esta asunción es base para una hipótesis más general para la adquisición del lenguaje espacial: los niños aprenden términos espaciales proyectándolos a partir de los conceptos de espacio que ellos han formulado independientemente de su lengua (Clark, 1973; Slobin, 1973, citados por Choi y Bowerman, 1991, Pág. 84).

- La hipótesis de la prioridad cognitiva ha tenido considerable soporte en la adquisición de las palabras espaciales. Estos hallazgos han contribuido a asumir la relación íntima entre desarrollo semántico y la hipótesis general de la cognición: los niños inicialmente identifican palabras, inflexiones y patrones combinados con base en significados formulados independientemente del lenguaje. Esto es consistente con la propuesta de Slobin de que los niños proyectan morfemas gramaticales sobre un conjunto inicial de significados compartidos universalmente o nociones gramaticalizables.

y el "concepto espacial" (*significado espacial no lingüístico*), por ejemplo cuando afirman¹⁷:

- Los niños son capaces de aprender acerca del espacio sobre bases no lingüísticas pero este conocimiento no es suficiente: deben descubrir cómo la información espacial es organizada en su lengua. ¿Cómo estas dos fuentes interactúan en el curso del desarrollo del lenguaje? (Choi y Bowerman, 1991, pag 84).

- Los significados del dominio espacial son fundamentales para la cognición humana y el sistema para codificarlos es importante no sólo por sí mismo sino también porque proporcionan los principios nucleares de estructuración para significados que no son del dominio espacial.

- El estudio de la adquisición de expresiones de espacio por parte de los niños remite a las discusiones sobre el tema de la *especificidad de la lengua* en relación con el tema de la *universalidad* y sobre la relación entre *cognición* (cognición no lingüística del espacio) y *lenguaje* (*input de la lengua*) (conocimiento lingüístico del espacio).

Las autoras defienden que hay una especificidad de cada lengua para organizar las expresiones referentes al espacio. Afirman que aunque la comprensión del espacio no lingüístico es importante en el desarrollo de las palabras de espacio, hay razones para dudar de la proyección estricta (mapping) de uno sobre otro plano. Para sustentar esto citan a Getner (1982), Schlesinger (1977), Bowerman (1978) y Gopnik (1980). Estos autores desde trabajos específicos mostrarán que no hay un determinismo cognitivo. El artículo de Choi y Bowerman constituirá una pieza argumental en este debate: mostrarán que la cognición espacial no lingüística no se relaciona directamente con la estructura del INPUT lingüístico. Esto lo harán desde un terreno muy restringido: desde la adquisición de las expresiones de los eventos de movimiento. Deberán mostrar que niños de menores de 2 años son sensibles a la manera como el inglés y el coreano lexicalizan las nociones de movimiento. Esto dado que la lexicalización de estos eventos se hace de diferente manera en cada una de estas lenguas, al ser de diferente tipología (según la tipología que hace Talmy y que se expondrá brevemente en 2.1). Esto es justo lo que hicieron¹⁸.

Hasta aquí se han planteado aspectos generales de los aportes de algunas escuelas lingüísticas y la escuela de la psicología cognitivista al enriquecimiento del conocimiento sobre la relación cognición-lenguaje. Es dentro de este mapa donde se ha intentado ubicar el trabajo de las autoras a partir de marcas que han dejado en el texto. Pero, como se dijo inicialmente, las autoras en otras ocasio-

¹⁷ La traducción de las partes del artículo es de mi autoría.

¹⁸ Si se desea confróntese con RESULTADOS en I.3. en la primera parte del presente artículo.

nes explicitan más cuáles son sus orientaciones teóricas. De esto se trata la parte que sigue.

2.2.1 UN MARCO ESPECÍFICO

Ya en la introducción de su artículo, Choi y Bowerman nos ubican en una escuela semántica que se denomina *semántica léxica*. Veamos qué caracteriza esta escuela¹⁹.

Semántica léxica

Las autoras señalan como principales características de esta escuela las siguientes:

- En semántica léxica (s.l.) la expresión del movimiento y la localización juegan un papel central, tal como lo señalan Talmy, Levin y Jackendoff.

- Aunque todas las lenguas parecen analizar eventos de movimiento y localización en componentes/primitivos como MOVIMIENTO y CAMINO (*path*), difieren en cómo combinan estas nociones en palabras y en las categorías de relaciones espaciales.

Bowerman y Choi se basan principalmente en lo que propone Talmy (1985) sobre los patrones de lexicalización. Pero lo hacen de manera somera y referida sólo al inglés y al coreano. Por esta razón se desarrolla aquí un poco más la propuesta del autor. Se presenta aquí desde lo que dicen las autoras pero también haciendo algunas complementaciones desde la lectura directa de su obra.

Teoría de Talmy sobre la lexicalización en diferentes las lenguas

Talmy (1985) asume que existen dos dominios: *dominio del significado* y *dominio de su expresión superficial*²⁰. Plantea que podemos aislar elementos separadamente dentro del *dominio del significado* (elementos semánticos como *movimiento*, *camino*, *figura*, *fondo*, *manera* y *causa*) y dentro del *dominio de su expresión superficial* (elementos superficiales como *verbo*, *adposición*, *cláusula subordinada*, y lo que podríamos caracterizar como *satélite*). Exami-

¹⁹ Podríamos ubicar la semántica léxica dentro de las llamadas semánticas-I. En el planteamiento de Jackendoff (1996), resumido en el cuadro N. 1, no aparece como tal la *semántica léxica*. Sin embargo, ésta se podría situar dentro de los aportes de la Lingüística, bien sea desde la *gramática cognitiva* y la *gramática generativa* (ver cuadro N.1) teniendo en consideración que Choi y Bowerman, por ejemplo, citan los trabajos de Talmy, representante de la primera escuela, y de Jackendoff, representante de la segunda.

²⁰ Algo así como significado y significante de Saussure.

na qué *elementos semánticos* son expresados por qué *elementos superficiales*. Muestra que esta relación no es necesariamente uno a uno. Así pues, una combinación de elementos semánticos puede ser expresada por un sólo elemento superficial, o un elemento semántico por una combinación de elementos superficiales. También, elementos semánticos de diferente tipo pueden ser expresados por el mismo tipo de elementos superficiales como el mismo tipo de elementos semánticos expresados por diferente tipo de elementos superficiales.

Para Talmy esta exploración de la relación entre estos dos tipos de elementos puede hacerse mediante dos **métodos**:

- Tomar una entidad semántica particular y observar la(s) entidad(es) superficial(es) en que aparece. Veamos un ejemplo, con la negación en Inglés.

SIGNIFICADO	Negación en Inglés		
SIGNIFICANTE	Adverbio Ejemplo: Will not go	Adjetivo Ejemplo: No money	Afijo de Adjetivo Ejemplo: Unkind

Cuadro 2 Resumen de ejemplos de negación en inglés

- Mantener constante una entidad superficial y observar qué entidades semánticas son las expresadas.

Habría una **metodología general** que para el autor es la más fructífera en este tipo de estudios: la comparación a través de las lenguas (cross-lingüística). Para Talmy (1985) un **evento de movimiento** se analizaría y definiría de la siguiente forma, que he resumido en un cuadro²¹:

²¹ Cuando se dejan partes vacías significará que el autor no las define explícitamente.

Componentes de un evento de movimiento, según Talmy

EVENTO DE MOVIMIENTO Un objeto (figura) se mueve o localiza con respecto a otro objeto (objeto-referencia o fondo)	Componentes Internos	MOVI-MIENTO	presencia de movimiento
		FIGURA	el objeto que se mueve
		FONDO	el <i>marco (frame)</i> punto de referencia del objeto con respecto al cual la <i>figura</i> se mueve
	Componentes externos ²²	CAMINO	el curso seguido o el sitio que ocupa la <i>figura</i> con respecto al <i>fondo</i>
		MANERA	
		CAUSA	
		DEIXIS	el movimiento con respecto al hablante (acercándose o alejándose)

Cuadro 3. Resumen de primitivos que componen un evento de movimiento

Para el autor, las lenguas presentan dos tipos básicos de patrones, que vuelvo a resumir en un cuadro.

Patrones en la forma de lexicalización DEL VERBO	Tipo 1 Lexicalización en el verbo principal de MOVIMIENTO + MANERA / CAUSA	-Chino -Lenguas indoeuropeas ²³ (menos las romance)
	Tipo 2 Lexicalización en el verbo principal de MOVIMIENTO + CAMINO	-Lenguas romances ²⁴ -Lenguas semíticas -Lenguas polinesias
	Tipo 3 MOVIMIENTO + FIGURA	-Atsugewi (norte de California)
	Tipo 4 Otras combinaciones	

Cuadro 4. Resumen de posibilidades de patrones de lexicalización en las lenguas

²² Choi y Bowerman consideran una componente más de los que considera Talmy: DEIXIS, que definen como el movimiento hacia el hablante o desde el hablante. Para Talmy, este componente, según las autoras, es muy cercano a DIRECTION y considerado por él dentro de PATH. Ellas no comparten esta visión y por esto considerarán a la DEIXIS como un componente más.

²³ Como el inglés.

²⁴ Como el español.

Una vez sentadas estas bases por Talmy, podemos entender porqué Choi y Bowerman escogieron dos lenguas muy diferentes en la manera de lexicalizar el movimiento para ver si los niños pequeños son sensibles a esta diferencia. Por esto escogieron el inglés y el coreano. Veamos, cómo son estos patrones de lexicalización de los eventos de movimiento para cada lengua, según Choi y Bowerman.

Inglés	Coreano
<i>Movimiento espontáneo</i>	
Verbo	Verbo Verbo Verbo
Partícula	
[Movimiento+Manera]	[Camino] [Manera]
[Movimiento+Deixis]	
[Movimiento+Causa]	
[Movimiento+Deixis]	
<i>Movimiento causado</i>	
Verbo	Verbo Verbo
Partícula	
[Movimiento+Manera]	[Camino] [Manera]
[Movimiento+Camino+Fondo] ²⁵	
[Movimiento+Causa]	[Causa]
[Movimiento+Deixis]	

Cuadro 5. Comparación resumida entre el coreano y el inglés en cuanto a los patrones de combinación de componentes en los eventos de movimiento

Esta caracterización de cada lengua será tomada como base para observar si los niños, que están en el proceso de adquisición del coreano e inglés, se acercan progresivamente a lo largo del segundo año de vida al patrón propio de su lengua. En caso de que esto sea así -como vimos que ocurrió en la primera parte del presente artículo- será evidencia a favor de la hipótesis de la no-universalidad en la adquisición y de que no hay una relación uno-a-uno entre cognición y lenguaje.

Ha sido interesante conocer algo más de la teoría de Talmy, que ha sido la base sobre la cual crearon las autoras sus hipótesis sobre qué primitivos semánticos los niños lexicalizarían los eventos de movimiento. También nos ha ayudado a comprender el porqué de la escogencia de las lenguas que ellas consideran. Seguramente esto nos ha ayudado a contextualizar más su trabajo.

²⁵ Estos verbos son inherentemente transitivos y causativos.

A lo largo de este escrito, hemos visto cómo los significados espaciales son fundamentales para la cognición humana y el sistema para codificarlos es importante también. Todas las lenguas parecen analizar los eventos de movimiento/locación mediante los primitivos MOVIMIENTO y CAMINO, aunque difieren en cómo combinan estas nociones en palabras y en las categorías espaciales. Los aprendices de las lenguas van interiorizando estos patrones diferenciales desde muy temprano pues al final del segundo año muestran únicamente los patrones de lexicalización de su lengua.

Como comentario final frente al ejercicio hecho de presentar, de un lado, un artículo que toca el interesante tema de los universales lingüísticos y cognitivos en la adquisición del lenguaje, y, de otro lado, presentar elementos conceptuales que complementan su interpretación, sólo resta decir que se ha avanzado mucho frente al conocimiento del lenguaje, su adquisición y su uso pero es mucho lo que aún debe desentrañarse. Bowerman y Choi han realizado un aporte en esta discusión y por esto su trabajo ha merecido dedicarle un espacio de reflexión.

REFERENCIAS

- BOWERMAN, M. y CHOI S. (1991). "Learning to Express Movement Events in English and Korean: the Influence of Language-specific Lexicalization Patterns." *Cognition*, 41, pp. 83-121.
- CHOMSKY, N. (1986). *Knowledge of Language*. New York: Praeger.
- GROPEN, J., et al. (1991). "Affectedness and Direct Objects: the Role of Lexical Semantics in the Acquisition of Verb Argument Structure". *Cognition*, 41, pp. 153-195.
- JACKENDOFF, R. (1996). "Semantics and Cognition", En S. Lappin (Ed), *The Handbook of Contemporary Semantic Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TOMASELLO, M. y BROOKS, P.J. (1999). "Early Syntactic Development: a Construction Grammar Approach". En A.M.Barrett (ed), *The Development of Language*, Psychology Press, Hove, East Sussex, U.C.