

Los deícticos locativos en la adquisición temprana
del maya yucateco

Dissertation
Zur Erlangung der Würde des
Doktors der Philosophie

der Universität Hamburg

vorgelegt von

Mary Rosa Espinosa Ochoa

aus Mexico Stadt

Hamburg, 2009

Erste Gutachterin: PD Dr. Barbara Pfeiler
Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Ortwin Smailus
Datum der Disputation: 4. Dezember 2009

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt durch meine eigene Unterschrift, dass ich diese Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfaßt, alle Stellen, die wörtlich oder annähernd wörtlich aus Veröffentlichungen entnommen worden sind, als solche kenntlich gemacht und mich auch keiner anderen als der angegebenen Literatur bedient habe.

Ich habe andere als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und habe die den benutzten Werken entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht.

Hamburg, 13.11.2009

Mary Rosa Espinosa Ochoa

LOS DEÍCTICOS LOCATIVOS EN LA ADQUISICIÓN TEMPRANA

DEL MAYA YUCATECO

1.1 INTRODUCCIÓN

Dentro de la lengua, la función primaria de los deícticos es directiva, y con respecto a objetos no presentes representa un uso ostensivo. Por medio de la deixis, el hablante hace al oyente una invitación o da una instrucción para que dirija su atención a un determinado referente (Lyons 1989). Por esto, el uso de los gestos, señas manuales, visuales y corporales de cualquier tipo están completamente vinculadas a la deixis.

La deixis o deixis es un concepto que ha llamado la atención de algunos lingüistas por su característica semántica que entabla relación de tiempo y espacio con respecto al momento mismo de emisión que se proyecta mediante el hablante y su experiencia intercomunicativa. Los rasgos deícticos se vuelven más interesantes desde el punto de vista tipológico, pues si bien existen en todas lenguas conocidas, cada uno deja entrever una gama variada de sistemas con anclajes. Estos pueden sobrepasar los límites del *ego* para recaer también sobre el interlocutor, sobre terceros y más aún sobrepasar la dimensión humana, pues se anclan sobre puntos cardinales y geográficos. El estudio de otras lenguas ha abierto pasajes de comprensión de la mente humana, desde el complejo sendero de la deixis.

Una de las investigaciones que abrió brechas importantes para conocer el uso de la deixis en las prácticas culturales cotidianas fue William Hanks (1983, 1990) con sus investigaciones sobre la deixis del maya yucateco. A partir de sus estudios el concepto de espacialidad frente a la deixis ha tomado dimensiones diferentes, incluso en el estudio de otras lenguas. Algunos investigadores optan ahora por conceptos tales como accesibilidad; la dimensión espacial que abarca la deixis se ha ligado con su proyección humana: cultural, idiosincrática y social. La proximidad, o inmediatez, en los términos de Hanks, toma otro tinte debido a las prácticas cotidianas realizadas por el hablante o su afecto con el oyente, que le permite acercarse o no a él o manipular sus utensilios y ocupar su espacio inmediato.

La palabra deixis proviene del griego y significa “señalar” o “indicar”; era empleada para nombrar la función del adjetivo ‘*deiktikós*’ que tenía el sentido de demostrativo, precisamente por esto, los gramáticos latinos lo tradujeron como ‘*demonstrativus*’. Por esta razón en la literatura se emplea a veces el término deíctico y

demostrativo de forma indiferente, en esta tesis usaremos el término deixis para referir el fenómeno de la lengua descrito aquí y llamaremos demostrativos a los pronombres y determinantes (algunas veces llamados adjetivos) demostrativos ‘este, ese, aquel’ y su equivalente en el maya yucateco y las otras lenguas que serán citadas.

Tal como lo expresa el título, se atenderá únicamente los deícticos espaciales o locativos del maya yucateco, así como aquellos que tengan estrecha relación con los rasgos espaciales que se manifiestan en esta lengua y que se presentarán primero brevemente en la sección 2.6.

Para citar los ejemplos en maya yucateco, se utilizará el alfabeto maya aceptado oficialmente por las instituciones en el año de 1984.

1.2. ANTECEDENTES

1.2.1 LA SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE LA LENGUA MAYA EN LOS ESTADOS DE QUINTANA ROO Y YUCATÁN

La lengua maya yucateca es hablada en los tres estados que integran la Península Yucateca: Campeche, Quintana Roo y Yucatán. Los dos últimos son los estados en que existe mayor número de maya hablantes, ya que en el primero hay una fuerte influencia del español, debido a la migración de personas del centro de México (Pfeiler 1999). De cualquier forma Yucatán y Quintana Roo son los estados que atañen a esta investigación. La lengua maya yucateca está entre las más habladas del país, y de hecho, es la única que ha tenido una influencia importante sobre la lengua de superestrato (Lope Blanch 1984). Hace aproximadamente 40 años, un porcentaje significativo de la población era bilingüe. Sin embargo, la nueva situación social a la que se enfrentan estos estados ha dado paso a una disminución porcentual del número de hablantes, tal como puede observarse en la tabla siguiente.

	Población de 5 años o más	Hablantes de maya (5 años o más)	Monolingües (5 años o más)	Bilingües (5 años o más)
Yucatán				
1990	1,188,433	512,518 (43.12 %)	40,335 (3.39%)	464,241 (39.06%)
1995	1,375,868	544,021 (39.54%)	46,888 (3.4%)	496,809 (36.1%)
2000	1,472,683	547,098 (37.14%)	48,020 (3.26%)	495,360 (33.63%)
2005	1,617,102	527, 107 (32.59%)	29,709 (1.83%)	489,217 (30.25%)
Quintana Roo				
1990	412,868	120,846 (29.26%)	10,052 (2.43%)	108,494 (26.27%)
1995	604,981	150,434 (24.86%)	10,933 (1.8%)	139,327 (23.02%)
2000	755,442	163,477 (21.63%)	12,494 (1.65%)	149,526 (19.79%)
2005	890,989	155,960 (17.5%)	7,614 (0.85%)	145,941 (16.37%)

TABLA 1 POBLACIÓN DE 5 AÑOS O MÁS HABLANTE DE LENGUA MAYA EN LOS ESTADOS DE YUCATÁN Y QUINTANA ROO, SEGÚN INFORME DEL INEGI.

Las condiciones sociolingüísticas de ambos estados se han visto afectadas por la migración. En Yucatán este cambio se debe principalmente a la migración del campo a la ciudad, lo que empuja a los nuevos migrantes a adaptarse al español, como signo importante de identificación y adaptación. Aunado a esto, el estatus social de la lengua maya no lo privilegia frente al español, los hablantes prefieren dejarlo de lado, e incluso dejar de transmitirla a los hijos. Se registra que cada vez con más frecuencia comienza a volverse una lengua restringida al uso familiar o incluso va tomando la función de una lengua secreta de uso entre cónyuges (Pfeiler 1993 y 1997). Este fenómeno ubica al maya yucateco en una lengua amenazada, a pesar de tener un relativamente considerable número de hablantes con respecto a otras lenguas en peligro de desaparición. Uno de los principales factores que pone en riesgo la vitalidad lingüística de una lengua es precisamente la transmisión generacional. “Si en la comunicación familiar e intraétnica durante la socialización de los niños se introduce la lengua hegemónica como medio de comunicación cotidiana, entonces se evalúa que la lengua minoritaria se encuentra en inminente peligro de desaparición” (Hecht 2009: 11). Eventualmente los hablantes envejecen y finalmente mueren con la lengua.

En el estado de Yucatán, el uso de la lengua varía según las regiones económicas, siendo la más conservadora la región maicera y la que menos hace uso de la lengua la región pesquera. La región henequenera es en la que más cambios se registran (Mossbrucker 1992). Los cambios sociales en el estado de Quintana Roo se deben al desarrollo explosivo de sus polos turísticos, que debido a su éxito económico han atraído un gran número de inmigrantes de toda la república. Esto no sólo ha impulsado que los inmigrantes quieran integrarse a la ciudad hésped y prefieran utilizar el español y no hablar maya con sus hijos (lo cual produce la pérdida lingüística), sino que además, superpone al inglés como lengua de prestigio, pues es la que va a permitir el acceso a la vida laboral. En un principio, la mayoría de los mayas de la península (y posteriormente también los indígenas de otras partes de la República, principalmente tzotziles, kanjobales y choles, según datos del INEGI 2005) llegaron atraídos por la industria de la construcción a Cancún. En ella trabajaban principalmente como albañiles, para la cual el uso del español es un requisito indispensable. Actualmente y a partir de la década de los 80, no es sólo la construcción sino la misma industria hotelera, en la que con el uso del español y sin inglés se integran como personal de limpieza o jardinería y con inglés como meseros, en menor medida como recepcionistas y otras actividades de servicio de baja o mediana remuneración. Hasta hace aproximadamente dos años, la construcción continuaba siendo muy fuerte en Playa del Carmen (una de las dos ciudades con mayor crecimiento del país) y la Riviera Maya y sus numerosos desarrollos turísticos, aunque ésta se haya visto afectada por la reciente crisis, a la fecha siguen siendo lugares con alta oferta de trabajo. En este ámbito, el uso del maya es una lengua de desprestigio, que ellos identifican como inútil para generar empleo, para lo cual aspiran principalmente al aprendizaje del inglés. En general, el uso oficial de la lengua en la ciudad de Cancún y Playa del Carmen (fuera del ámbito turístico), es el español, aunque se vea el inglés en los locales en los que se quiera atraer turistas, o su presencia en los préstamos que influyen prácticamente a todos los países occidentalizados.¹ En Chetumal, capital del estado, a pesar de su cercanía con Belize, predomina el español sobre el inglés para la búsqueda de empleo. En la llamada Zona Maya, donde se encuentra una parte conservadora del uso de la lengua, la industria turística comienza a colarse poco a poco. Existen desarrollos turísticos que son también importantes como la zona de los cenotes y Mahahual, que recibe cruceros turísticos.

¹ La información proporcionada sobre la condición de los mayas en el sector turístico, está basada en las investigaciones sin publicar realizadas tanto por el Departamento de Turismo de la Universidad del Caribe como el Observatorio Urbano de la Ciudad de Cancún, con sede en la misma institución.

Esto expande la sensación de necesidad de aprendizaje del inglés entre los mayas. Con esta tendencia la lengua maya se ubica en una posición cada vez más vulnerable. La situación sociolingüística de ambos estados está, además, ligada a la realidad histórica del país. El español se instauró como la lengua de prestigio que corresponde a la esfera de poder político, económico y social de la República Mexicana. Las lenguas indígenas, en cambio, quedaron relegadas a ciertos grupos que ahora conforman una minoría resistente (7.1% de la población de 5 años o más según los datos del INEGI 2000) y que se relacionan en la mente de los ciudadanos con pobreza, atraso e ignorancia. Aunque la ideología nacional oficial reconoce la multiculturalidad del país, resulta muy difícil cambiar las ideas de desprestigio y menosprecio hacia lo indígena que tiene cada individuo, pues éstas han sido inculcadas de forma inconsciente por la escuela, la sociedad, el gobierno (Zámišová 2003) y los medios masivos de comunicación.

A pesar de que la tendencia general apunta hacia una paulatina pero creciente pérdida lingüística, existen algunos factores que favorecen la vitalidad del uso de la lengua maya. Entre ellos podemos citar tanto la concentración de los mayas en la península, como un grupo homogéneo en constante intercomunicación, con una tradición afianzada de esta cultura, y los esfuerzos de las instituciones por preservarla (Pfeiler 1999). Las políticas de estas últimas promueven programas de radio y televisión en lengua maya, el uso de la lengua en las instancias gubernamentales, así como programas educativos en el que el maya se incluye dentro de la enseñanza básica.

1.2.2 DESCRIPCIÓN DE LA LENGUA MAYA YUCATECA.

1.2.2.1 FONÉTICA

El cuadro general de los fonemas en el maya yucateco puede presentarse según su punto y modo de articulación en la siguiente tabla:

Modo de articulación	Punto de articulación Labial dental palatal velar glotal
Oclusiva sorda simple glotalizada sonora	p t k ' p' t' k' b
Fricativa	s x j
Africada simple glotalizada	ts ch ts' ch'
Nasal Líquida Semivocal	m n l (r) y w
Vocal alta media baja	i u e o a

Como se puede ver en la tabla, los sonidos consonánticos sordos son frecuentes en la lengua. Las consonantes glotalizadas que encontramos en el maya yucateco son una característica común a otras lenguas mayenses.

El sistema vocálico del maya yucateco se basa en cinco vocales, un cambio de posición en su articulación no afecta su significado. Cada una de ellas puede encontrarse en cinco formas diferentes: (1) breve *a* (2) larga con tono alto *áa* (3) larga con tono bajo *aa* (4) glotalizada *a'* y (5) rearticulada *a'a*.

Siguiendo las pautas descriptivas que propone Lehmann (2007-) para la fonética del maya las sílabas obedecen a la estructura CVC. En posición de ataque no se acepta ninguna vocal, en el caso de las palabras que comienzan con vocal, incluyendo los préstamos del español, se presenta una prótesis glotal en posición de ataque que normalmente no se representa en la escritura. En posición de núcleo se encuentra siempre una vocal y no existen diptongos, ya cuando el fonema siguiente es una semivocal, ésta se encuentra en posición de coda; cualquier consonante o semivocal puede ocupar esta última posición. El orden CVC sólo es estricto en las raíces léxicas, la coda puede no aparecer en una raíz gramatical. En cuanto a la combinación de ataque y coda, no pueden darse dos consonantes oclusivas sordas que se diferencien únicamente por la glotalización, ambas deben ser glotales o no. Así podemos encontrar sílabas como en *pupujal* ‘hincharse’ y *p’up* ‘pochote’, pero no puede darse una combinación del tipo *p’up*. Este fenómeno no sucede con las oclusivas sonoras, que si pueden combinarse en posición de ataque y coda.

1.2.2.2 FONOLOGÍA

También siguiendo a Lehmann (2007-), en cuanto a los procesos fonológicos que se presentan en el maya yucateco, se encuentran principalmente la síncope y la reducción. La primera se presenta si la vocal media se repite dentro de una sola palabra, ej. *le abala* ‘esta ciruela’ → *le abla*. Esto no sucede si la vocal difiere. La reducción la encontramos en los fonemas /l/, /b/, /k’/, /k/ y /t/. /l/ se reduce frecuentemente (aunque no siempre) en los contextos en que se encuentra al final de un morfema seguido de un sufijo derivativo o flexivo que empieza por consonante ej. *taal* (base) ‘venir’ → *taas* (forma sufijada) ‘traer’. /b/ y /k’/ se reducen cuando están al final de sílaba, la primera después de una síncope y la segunda, cuando seguido, dentro de la palabra, hay una sílaba que empieza por consonante. Por último, /k/ y /t/ se reducen a una aspiración, si están en posición de coda y la siguiente sílaba empieza con el mismo fonema, ej. *sak k’uyuch* ‘vía láctea’ → /sah’ k’uyuch/.

1.2.2.3 LA MORFOLOGÍA

1.2.2.3.1 LAS RAÍCES

Las raíces son la base esencial de las palabras mayas, tienden a ser monosilábicas, y, como vimos anteriormente, tienen la estructura de CVC. Éstas juegan un papel central en la construcción del léxico, ya que mediante procesos de flexión y derivación, al prefijarse, infijarse y sufijarse las cadenas de consonantes y vocales a las raíces se derivan las palabras de la lengua (Bricker *et al.* 1998). La misma raíz puede ser usada para derivar un verbo transitivo, un verbo intransitivo y un sustantivo.

1.2.2.3.2 EL ORDEN DE LAS PALABRAS

Como la mayoría de las lenguas mayenses, el yucateco es también una lengua de verbo inicial. Tradicionalmente se ha determinado que el orden de las palabras es VOS, y que se admiten oraciones del orden VSO; se encuentran también oraciones del tipo SVO, que pueden deberse posiblemente a la influencia de la lengua de sustrato. Se argumenta también que el maya yucateco admite más flexibilidad en el orden, dependiendo por ejemplo, del grado de animacidad (para más detalles ver Skopeteas y Verhoeven 2005).

1.2.2.3.2 LA MORFOLOGÍA VERBAL

El maya yucateco es una lengua de tipo polisintética moderada² con morfología aglutinante, mismo rasgo que caracteriza a las lenguas mayas en general. El tiempo no existe como un recurso gramatical, éste se marca por medio de un sistema aspectual de flexión que indica si una acción se ha completado o no (perfectivo e imperfectivo), si

² Mildly Polysynthetic

está empezando, si está terminando, o se ha sucedido durante un tiempo (requieren adverbios que los ubican en el presente, pasado o futuro) (Bricker *et al* 1998:330). La marcación de persona se rige por las llamadas series A y B; los pronombres de la serie A son los denominados ergativos, son prefijos y presentan formas sufijas particulares para la segunda y tercera persona. Los pronombres de la serie B marcan el absolutivo y son todos sufijos. El sistema de voces puede ser pasivo y antipasivo.

Un aspecto relevante desde un punto de vista que caracteriza tipológicamente a las lenguas mayas es la ergatividad. El maya yucateco en particular tiene un patrón tipológicamente inusual de ergatividad mixta condicionada por marcaciones de aspecto y modo (Bohnenmeyer 2004:67)

1.2.2.3.3 LA MORFOLOGÍA NOMINAL

La morfología nominal es relativamente simple. Los sustantivos pueden recibir número y marcadores posesivos. La marca plural es opcional y el singular se marca por medio de numerales con clasificadores. No hay categoría gramatical de género.

Entre los clasificadores de la lengua existen tanto numerales como posesivos. La gramática de posesión está bien desarrollada, muestra distinciones morfológicas y sintácticas de varias clases entre sustantivos alienables e inalienables (Lehmann *et al.* 2004:19)

La frase nominal puede ser modificada por demostrativos o por enumeración con los clasificadores numerales. El numeral “uno” junto con el clasificador apropiado pueden ser usados para indicar un referente indefinido. En posición predicativa los sustantivos obtienen tiempo-aspecto-modo y opcionalmente marcadores de concordancia sujeto-verbo (Aksu-Koç *et al.* 2007: 48).

1.2.3 LA DEIXIS: DEFINICIÓN DEL CONCEPTO

La deixis se ha definido como una característica de la lengua que ubica al hablante y al oyente en el acto comunicativo de la enunciación dentro de las coordenadas espacio-temporales, tomando como el *origo* o punto cero de referencia, la persona, el aquí y el ahora. Estas tres definen lo que se llama el contexto de la enunciación deíctica (Lyons 1977:10), aunque sólo desde un punto de vista que lo sitúa en un ámbito puramente físico que nos da una primera noción del concepto. Los contextos de enunciación son variables y por tanto el significado de los deícticos es comparable a un recipiente que toma la forma de lo señalado en el momento de la enunciación, y su función está claramente establecida dentro de las lenguas. A esta característica de la deixis la define Bloomfield (1933:248) como de tipo sustituible, pues por ejemplo el pronombre

personal ‘yo’ toma el significado, o, se sustituye en la mente del hablante por la noción “hablante”. Este autor anota también que en todas las lenguas los deícticos pueden clasificarse en un sistema que funciona en torno a oposiciones proporcionales, así por ejemplo *aquí*, que a grandes rasgos se sustituye por ‘lugar que ocupa el hablante’, manifiesta un oponente que ocupa la dimensión opuesta ‘allá’ que se sustituiría a su vez por ‘el lugar que no ocupa el hablante’.

Las nociones deícticas descritas hasta el momento provienen del estudio del inglés y el alemán, por Bloomfield (1933), Bühler (1934) y Lyons (1977) quienes fueron los primeros en estudiar la deixis a fondo. Ellos se limitaron, por tanto, a considerar el fenómeno de acuerdo a la persona, el tiempo y el espacio, características deícticas más importantes de estas lenguas de origen germano.

Lyons notó también que en algunas otras lenguas el espacio deíctico toma forma de oposiciones no espaciales, tales como la visibilidad o ciertos puntos geográficos³ (Lyons 1977:646). En general, para estos autores el espacio es clave para comprender el significado de la deixis en las lenguas, pues ésta toma dimensiones de próximo y distante con respecto a *ego*. En el inglés *here* ‘aquí’ toma el significado de ‘próximo al hablante’, frente a su oponente *there* ‘allá’ ‘distante’ o ‘no próximo al hablante’.

Bühler (1934) puso especial énfasis al campo deíctico o ‘Zeigfeld’ al puntualizar la experiencia subjetiva de los interlocutores. En un acto de habla, ambos interlocutores se orientan con respecto a su situación presente: yo, aquí, ahora; y su medio de orientación principal es su percepción del medio, así pues el contexto toma forma de acuerdo al modo en que lo perciben los sentidos humanos. Para Bühler la orientación del hablante *ego*, en su comportamiento natural durante la interacción, se compone por (i) el estado subjetivo de ser uno mismo, consciente de su situación presente y (ii) el punto cero de referencia deíctica: el yo, el aquí y el ahora vía la percepción. Esta noción del contexto deíctico se libera del concepto espacial frente a la dicotomía proximidad/distancia, y toma significado de acuerdo a la percepción del hablante. Por ejemplo, podemos cambiar el significado del demostrativo del inglés *this* ‘este’ como ‘próximo al hablante’ por ‘accesible al tacto del hablante’. Esto también puede explicarse por medio de la vista ‘próximo a la vista del hablante’ o incluso al oído, que también permite ubicación del medio al alcance del oído humano frente al sonido.

³ Las diferencias tipológicas de los demostrativos- como los deícticos que abarcan la mayoría de las funciones deícticas - será presentado más adelante.

Más adelante, desde un punto de vista antropológico, Williams Hanks (1990) añade además que la deixis sólo es inteligible en torno a un sistema sociocultural. En cada sociedad los individuos tienen un lugar determinado que les es conferido por las creencias religiosas, sociales y culturales. La organización social confiere a cada individuo una jerarquía distinta en que el espacio social se proyecta por medio de la deixis. Ésta se construye tomando en cuenta el tiempo, el espacio y la persona, dependiendo de cómo se concibe el hablante en el mundo físico: el yo en el aquí y el ahora toman una apariencia subjetiva, de acuerdo con las convenciones deícticas del sistema de cada lengua. Por tanto, además de ser una construcción egocéntrica, la deixis constituye una construcción sociocéntrica. El significado de un deíctico tal como *aquí* debe ser entendido no sólo como ‘lugar que ocupa el hablante en el momento de la emisión’, sino además de acuerdo a qué lugar ocupa el hablante en su entorno sociocultural, tomando en cuenta su jerarquía, prestigio y prácticas sociales. La dimensión espacial se expande o contrae, por ejemplo, si el hablante es dueño del terreno que refiere, o si es habitante del lugar donde emite el deíctico. El ‘aquí’ se expande para referir el terreno si es suyo, y su contrae para referir su propio espacio corporal si no lo es.

De igual forma, en términos de Bühler (*vid supra*), el espacio depende no solamente del acceso de los sentidos, sino también del acceso social: un objeto puede ser ‘accesible al tacto’ y referible por medio del demostrativo *este*; pero si socialmente pertenece a alguien ajeno, o de jerarquía mayor entonces lo que es físicamente cercano se vuelve ‘distante del hablante’ y requiere para ser señalado del uso de un deíctico distinto, p. ej. *ese*.

1.2.4 CATEGORÍAS GRAMATICALES DE LOS DEÍCTICOS

De acuerdo a Bloomfield (1933:247) otra característica de los deícticos como substitutos es que están presentes en diferentes categorías gramaticales de la lengua. Así pues la categoría de persona que interviene en el acto de habla se manifiesta mediante los pronombres personales *yo* ‘hablante’, *tú* ‘oyente’, *él* ‘persona no participante o ajena al acto comunicativo’; y lo mismo en plural, *nosotros* ‘el hablante y quienes están incluidos en su contexto discursivo’, *ustedes* ‘los oyentes o el oyente y quienes están incluidos en su contexto discursivo’ y *ellos* ‘personas no participantes o excluidas del acto comunicativo’.

Las categorías de tiempo se manifiestan mediante los adverbios temporales *ahora* ‘el momento mismo de la emisión’, *después* ‘un momento posterior a la emisión’; *hoy* ‘el día en que se emite’, *ayer* ‘el día anterior al que se emite’, etc.

Las categorías espaciales o locativas se encuentran en pronombres y determinantes (o adjetivos) demostrativos: *este* (*x*) ‘referente próximo o accesible al hablante’, *ese* (*x*) ‘referente distante o accesible al hablante’ y *aquel* (*x*) ‘referente alejado o inaccesible a ambos interlocutores’, y también en adverbios locativos como *aquí* ‘lugar que ocupa el hablante y *allá* ‘lugar lejano del hablante’.

También en los verbos puede manifestarse la deixis, mediante características que aunque no se expresan mediante las coordenadas clásicas de espacio, tiempo y persona, están de igual manera ancladas en la persona, el espacio y el momento de la emisión. Éstos expresan, por ejemplo, dirección y sentido. Así tenemos verbos como *ir*, *llevar*, *venir* y *traer*. El significado de éstos está dado en relación con la dirección con respecto al hablante, pero con diferentes sentidos; los cuatro nos dan una dirección desde un punto dado hacia el hablante o viceversa; el sentido, de manera canónica en los verbos *ir* y *llevar* va desde la ubicación del hablante hacia donde se encuentra el oyente o un lugar distante de ambos, mientras que *venir* y *traer* implican el sentido contrario ‘de una ubicación alejada del hablante (p.ej. posición del oyente) hacia la ubicación del hablante’. Como veremos en la siguiente sección, la deixis en cada lengua expresa oposiciones más extensas, más específicas y con diversos anclajes que no son necesariamente el hablante y su posición. De la misma forma los verbos en las diferentes lenguas no necesariamente expresan dirección y sentido en un mismo vocablo, es posible que se combinen con otros términos p.ej. preposiciones.

Otra categoría gramatical con anclaje en el lugar y en el momento de la emisión es el adverbio modal ‘así’. Mediante éste se señala la manera o forma en que sucede o está conformada una cosa, tiene un carácter de tipo comparativo y por esto en algunas lenguas no existe como tal, sino que se usa por ejemplo, mediante algún término comparativo y un demostrativo p.ej. en el inglés *like this* ‘como este’.

1.2.5 LA DEIXIS DESDE UN PUNTO DE VISTA TIPOLÓGICO

Como se acaba de mencionar brevemente, en cada lengua se manifiesta un sistema de organización espacial de oposiciones diversas, con anclajes variados. Anderson y Keenan (1985), realizaron un estudio sobre la organización espacial en diversas lenguas.

Según estos autores existen dos divisiones principales entre los sistemas de organización deíctica, las lenguas pueden tener una orientación de acuerdo a la distancia

con respecto al hablante ('distance oriented'), o estar orientadas de acuerdo a las personas que toman (o no) parte de la interlocución ('person oriented').

El español por ejemplo, es una lengua con un sistema deíctico de ubicación distal (distance-oriented), pues tiene tres elementos que refieren distancia próxima (este), media (ese) y distal (aquel) con respecto del hablante (Anderson y Keenan 1985:282). El quileute en cambio, presenta un sistema de ubicación personal (person-oriented) en el cual el oyente es también punto cero de referencia. Presentamos a continuación, la organización del quileute:

	Cerca del Oyente	Cerca del Habla nte	Cerca de Ambos	Lejos de Ambos
Demostrativos/ adverbios	xo''o	So''o	sa''a	áca'a

TABLA 3 LA ORGANIZACIÓN DEÍCTICA DE LOS DEMOSTRATIVOS DEL QUILUTE (Anderson y Keenan 1985:288)

Ésta es una diferencia importante que describe los sistemas de organización deíctica, pues está basada en el anclaje. Aunque el anclaje en el hablante es lo más común en el inventario de categorías deícticas (Anderson y Keenan 1985:289), no es el hablante quien funciona siempre como punto cero de referencia deíctica, sino que el anclaje puede situarse también en el oyente. Anderson y Keenan (1985) identificaron también que en las lenguas del mundo, los sistemas de deícticos espaciales pueden consistir de un solo elemento y hasta doce. El checo representa un ejemplo de un sistema con un solo término deíctico, *ten* funciona tanto como pronombre como determinante para referentes cerca y lejos del hablante (Anderson y Keenan, *ibidem*, 280). La lengua en la que se identificaron mayor número de elementos deícticos es la esquimo yup'ik de Alaska, que considera no sólo anclaje en participantes del contexto lingüístico, sino también dirección hacia los participantes, e incluso anclaje en coordenadas geográficas.

Extendido	Restringida	Obscurecida	Glosa
Man'a	una		'esto (cerca del hablante)'
Tamana	tauna		'eso (cerca del oyente)'
		Imna	'lo mencionado anteriormente'
Ukna			'lo que se acerca al hablante'
Augna	ingna	amna	'lo que se aleja del hablante'
Agna	ikna	akemna	'lo que se cruza allá'
Qaugna	kiugna	qamna	'lo que está tierra adentro, adentro, río arriba'
Qagna	Kegan	qakemna	'lo que está afuera'
Un'a	kan'a	camna	'lo que está abajo, hacia el río'
Unegna	ugna	cakemna	'lo que está río abajo, por la salida'
Paugna	pingan	pmna	'lo que está allí arriba, lejos del río'
Pagna	pikna	pakemna	'lo que está encima'

TABLA 4 PRONOMBRES DEMOSTRATIVOS DEL YUP'IK ESQUIMO DE ALASKA (ANDERSON Y KEENAN 1985:295)

Anderson y Keenan (1985) identificaron también que existen lenguas en cuyos sistemas deícticos intervienen no sólo elementos espaciales para establecer contraste, sino también por ejemplo, categorías como la información nueva o previamente mencionada (ver arriba la tabla del yupik esquimo), la visibilidad, como en el sistema deíctico del Kwak'w'la (*Ibídem*:290) y la altura con respecto al hablante, como en el sistema deíctico del Daga (*Ibídem*:291).

1.2.6 CLASIFICACIÓN TIPOLOGICA DE SISTEMAS DEMOSTRATIVOS

Entre las categorías gramaticales de los deícticos los sistemas espaciales más representativos se manifiestan mediante los demostrativos, que son los deícticos que abarcan la mayor parte de los usos deícticos. En el Instituto Max Planck se llevó a cabo un estudio tipológico sobre los demostrativos que se basa en veinticinco diagramas diseñados por David Wilkins (1999) aplicados para medir las perspectivas espaciales. Se consideraron para este experimento el alemán, el ewe, el inglés, el italiano, el portugués brasileño, el ruso y el maya yucateco. Esta herramienta para la obtención de datos fue hecha para ayudar al investigador a recrear el contexto *in situ*, de forma que pudieran ser comparados los parámetros que aparecen con más frecuencia y que son representados mediante los demostrativos. Éstos consideran diferentes tipos de anclaje, es decir, ubicación del punto cero de referencia deíctica, diferenciaciones de distancia, y el sentido visual de percepción cuyas oposiciones pueden visualizarse así:

1. Anclado en el hablante vs. anclado en el oyente vs. anclado en ambos vs. otro tipo de anclaje
2. Diferenciaciones de distancia desde un centro: próxima, media, alejada y muy alejada;
3. Diferenciaciones de visibilidad vs. no visibilidad.

De los veinticinco diagramas fueron tomados ocho, elegidos para el estudio de la deixis de los demostrativos. Los sistemas de demostrativos fueron divididos en sistemas duales y sistemas con más de dos demostrativos y fueron obtenidos cuatro principales subtipos:

- (i) Lenguas con anclaje en el hablante, con formas próximas y distales: El ewe, el italiano, y el maya yucateco.
- (ii) Lenguas con anclaje en el hablante, con una forma próxima y una forma neutra no marcada: El inglés y el alemán.
- (iii) Lenguas con anclaje en el hablante, con una forma distal y una neutra: El ruso.
- (iv) Lenguas con anclaje en el hablante y en el oyente con formas próximas y distales: El portugués brasileño.

Como es de esperarse, las lenguas con un sistema con más de dos demostrativos presenta una serie de variantes aún mayor, así se hace patente en los Reportes Anuales del Instituto Max Planck para la Psicolingüística (Van Geenhoven y Warner 2000). Éstas fueron divididas en dos clases principales de acuerdo a su anclaje: ancladas solamente en el hablante vs. ancladas tanto en el hablante como en el oyente. Además se encontraron diferenciaciones no deícticas que representan parámetros como la visibilidad, la atención, la dirección, el grado de percepción, conocimiento compartido, etc.

Existen también lenguas que no ubican el punto cero de referencia deíctica en el ser humano. Por ejemplo, el sistema deíctico de la lengua greolándica del oeste, que ubica el *origo* de la deixis con respecto a puntos geográficos específicos. Esta lengua en particular tiene morfemas para indicar si el objeto se encuentra al norte o al sur de la costa; a una distancia próxima, media o distal; a un grado de elevación sobre la colina cercano, medio o alto; en interiores o en exteriores; e incluso existió un morfema arcaico que indicaba si el objeto era visible o invisible. Asimismo, tanto las lenguas australianas como las de la familia esquimo aleutiana, se caracterizan por tener sistemas deícticos sumamente específicos que tal vez estén determinados por las características

físicas del ambiente (Barriga 1998). No es lo mismo el desarrollo deíctico de una lengua en donde el medio está determinado por numerosos accidentes geográficos que en tierras tan planas y carentes de elementos físicos sobresalientes como la de los esquimales. Éstos, debido a la falta de referentes existentes en el ambiente que los rodea, desarrollan sistemas muy detallados de ubicación, por esto resulta notable su precisión para detallar los mapas geográficos que suelen dibujar sobre la nieve.

1.2.7 CLASIFICACIÓN PRAGMÁTICA DE LA DEIXIS

De acuerdo a sus funciones pragmáticas los deícticos pueden ser exofóricos y anafóricos.

1.2.7.1 EXOFÓRICOS

El concepto exofórico alude a los deícticos usados con referencia a las situaciones extralingüísticas. Mediante éstos se define la atención del oyente sobre una entidad específica en el contexto de la enunciación; se caracteriza porque ubica como *origo* o punto cero de referencia al hablante, al oyente o a ambos; establece dimensiones contrastivas entre las entidades que focaliza; y utiliza por lo regular un gesto de señalización. Los usos exofóricos refieren pues la deixis desde su concepción clásica.

Esta noción concebida así presenta otras funciones internas que permiten subdividirlo. Fillmore (1997), por ejemplo, distingue la función gestual de la función simbólica. La primera de ellas se define porque ubica dentro de las coordenadas espacio temporales de la enunciación una entidad que puede ser identificada mediante un gesto de señalización. Cifuentes (1989) llama a este tipo de deixis “*demonstratio ad oculos*” ya que, tanto el hablante como los objetos señalados, se encuentran presentes en la situación de expresión. Bühler (1979) en cambio, la llama “*deixis ad oculos*”.

Cuando la entidad focalizada no es un objeto concreto y palpable que pueda ser señalado mediante un gesto, pero cuyo punto de referencia se encuentra anclado en alguno de los interlocutores (lo que la define como deíctica), la función que desempeña es definida como simbólica.

(1.1) En esta ciudad hay más canales que en Ámsterdam y Venecia juntas.

En el presente ejemplo podemos notar que el demostrativo abarca más de lo que es inmediato al contexto situacional.

Los deícticos no siempre refieren objetos con existencia física y concreta, también pueden ser utilizados en oraciones como:

(1.2) Esta crisis es comparable con la de 1929.

Pueden ser evocadas también situaciones abstractas (Bühler 1934) en las que el oyente refiere entidades que ni se encuentran en el lugar donde se lleva a cabo el acto de habla ni han sido mencionadas antes en el discurso, a este fenómeno Bühler lo llama “Deixis am Phantasma” y Lyons (1977) “proyección deíctica” (“deictic projection”).

(1.3) - ¿Dónde compraste tu anillo?

- En uno de esos lugares donde venden antigüedades.

Esta función es característica de la narrativa y las descripciones. Se ha demostrado (McNeill, Cassell y Levy, 1993) que la proyección deíctica está acompañada por gestos de señalización, a pesar de que el referente está ausente tanto del universo discursivo, como del contexto situacional, lo que permite clasificarla como deíctica.

Otro tipo de exofóricos son los clasificados por Klein (1978) como deícticos analógicos, son utilizados en una situación análoga reconstruida físicamente en una representación del mundo. De modo que por ejemplo, al señalar una maqueta el hablante puede decir:

(1.4) Aquí estamos.

Mediante esta expresión no se señala el aquí y ahora físico del hablante, sino una situación que representa la presencia temporal y locativa en una situación análoga.

1.2.7.2 FUNCIÓN ANAFÓRICA

Mientras que los exofóricos refieren objetos del mundo, los anafóricos tienen una función interna dentro de la lengua que permite a los hablantes unir los elementos del discurso. Así pues, mientras los primeros están vinculados a los gestos y señas para dirigir atención a un referente dado, los segundos están ligados a los recursos de las convenciones interpretativas del discurso. Se conectan a su contexto de uso por medio de la convención de que el receptor dirija su atención a objetos previamente mencionados, se evoca pues la memoria inmediata del oyente. El uso anafórico se ubica entre la ostensión pura del campo deíctico (contexto de enunciación) y la representación del campo simbólico (Bühler 1967:196).

De acuerdo con Lyons (1977:656-657) todos los usos intralingüísticos (anafóricos) se derivan de los extralingüísticos (exofóricos) aunque han desarrollado sus propias características. La función anafórica también presenta subdivisiones de acuerdo a su ubicación en el discurso, puede ser anáfora o catáfora.

1.2.7.3 LA ANÁFORA

La anáfora, en particular, permite unir sustantivos, frases nominales u oraciones en el discurso precedente (Diessel 1999), esto debido al carácter de localización de los elementos deícticos.

(1.5) La puerta está cerrada y así debe permanecer.

1.2.7.4 LA CATÁFORA

Cuando un deíctico une los sustantivos, frases nominales u oraciones pero del discurso posterior, se le llama catáfora.

(1.6) Para eso vine, para ayudarte.

Este fenómeno es ignorado por la mayoría de los autores que no reconocen la diferencia entre una y otra, llamando a la anáfora ‘backward anaphore’ y la catáfora ‘forward anaphore’ (Lyons, 1989), la gramática generativa sigue los mismos patrones de análisis mediante los términos ‘backward’ y ‘forward pronominalization’.

2.8 EL SISTEMA DEÍCTICO DEL MAYA YUCATECO: BASES PRELIMINARES

Según los estudios del Instituto Max Planck (Van Geenhoven y Warner 2000), el maya yucateco es una lengua de orientación distal, pues se encuentra anclada en el hablante, con formas próximas y distales. La primera se marca con la partícula de proximidad **–a’** y la última se marca con la partícula de distancia **–o’**. Sin embargo, veremos a continuación que la deixis presenta parámetros aún más complejos.

Siguiendo a Hanks (1990) lo que hace interesante la deixis del maya yucateco es la combinación de tres factores: (i) la compleja elaboración gramatical de la deixis, (ii) las características no deícticas que se añaden en el uso, incluyendo tres tipos de percepción y certeza, y (iii) un espacio egocéntrico en oposición a un espacio sociocéntrico.

Los deícticos en maya yucateco resultan muy interesantes desde un punto de vista gramatical, ya que la mayor parte de ellos están compuestos por dos morfemas: uno al que Hanks (1990) le ha llamado **base** que indica la categoría gramatical y un **enclítico** o sufijo vocal con cierre glotal que contiene casi siempre la mayor parte de la información deíctica. Algunos investigadores han optado por considerarlo clítico pues indica su independencia semántica con respecto a elementos que le anteceden o suceden

cuando llega a introducirse otros afijos u otros elementos léxicos (Monforte y Madera 1999:102), en esta tesis se les llamarán enclíticos. Éstos expresan relaciones espaciales, perceptuales y temporales.

A continuación transcribo la sinopsis de los deícticos del maya yucateco de Hanks (1990:18):

Bases	a'	o'	b'e'	i'	e'		Glosa
Ostensivos Evidenciales							
jé'(l)	je'la'						'Aquí está'
		je'lo'					'Ahí está' (Vis)
			je'b'e'				'Ahí está' (Aud)
					je'le'		'Ciertamente'
Locativos							
te'(l)	te'la'						'Aquí' (Inmed)
		te'lo'					Allá (No Inmed)
way					waye'		Acá (Incluyente)
to(l)		tolo'					Allá (Excluyente)
tí'				ti'i'			Allá (Anaf)
Modales							
bey	beya'						Así (como yo)
		beyo'					Así (como tú)
						bey	Así, entonces
Deícticos Nominales							
le	lela'						Esta/Este/Esto (Inmed)
		lelo'					Esa/Ese/Eso (No inmed)
				leti'			El/la que
						le	El/la (Art.def.)

TABLA 5. SINOPSIS DE LOS DEÍCTICOS EN MAYA YUCATECO (PARCIAL) (HANKS 1990:18)

Las bases se combinan con los enclíticos, aunque existen restricciones. Los ostensivos evidenciales se coordinan con todos los enclíticos excepto *-ti'*, y es el único que se combina con *-be'*. A partir de ahora ya no aclararemos que este enclítico *-be'* auditivo/olfativo no se concilia con ninguna otra base. La base locativa adverbial *te'* sólo se combina con *-a'* y *-o'*, lo mismo que el modal *bey-*. Mientras que el adverbio

way- se coordina sólo con *-e'* y *to'ol*-, solamente con *-o'*. El locativo focal *tí'* se combina sólo con el anafórico - *ti'i*. El demostrativo (deíctico nominal), puede combinarse con todos excepto el topicalizador *-e*.

Las bases contienen el rasgo de la categoría gramatical, como adverbios, determinantes, pronombres, y por tanto determinan el rol sintáctico dentro de la oración (argumento, circunstancial, etc.). Asimismo codifican ciertas diferencias abstractas de significado entre ellos tal como presentación ostensiva (*je'*), egocéntrico incluyente (*way*), y excluyente (*tol*), sociocéntrico (*te'*), e incluso los participantes de la interlocución como categoría (Hanks 1990:57). Los enclíticos añaden al significado de las formas deícticas “una relativa sutil colección de valores indicadores, que incluyen asimetría⁴, información nueva (*-a'*); simetría, información preestablecida (*-o'*); perceptibilidad, aunque no visual (*-b'e*) (...)” (Hanks 1990:57). Otros autores prefieren referirse a los valores semánticos que añaden los enclíticos desde su definición más tradicional como próximo (*-a'*), distal o no marcado (*-o'*) (ver p. ej. Bohnemeyer y Stolz (2006)). Aunque la mayoría de las veces, la oposición proporcional espacial de cada deíctico está dada por la relación paradigmática en que lo sitúan los enclíticos, también a veces codifican dimensiones espaciales. Ejemplificaremos algunas de las combinaciones de base con enclítico.

Cada deíctico conformado por su base más un enclítico da como resultado un universo semántico propio. Por ejemplo en la expresión:

(1.7) *Lela'*

Le (l) *-a'*

Base EP ENCL.PROX

‘Esto’

Por la base **le** sabemos que es un pronombre demostrativo⁵, y el enclítico glotal **-a'** señala que el objeto se encuentra perceptual, espacial o temporalmente inmediato a la situación comunicativa del hablante con respecto al oyente, o bien anticipa el referente. “They are associated with high-focus gestures (presenting in hand, touching, pointing to a referent) referring to unique objects (as opposed to classes or vaguely known ones) with new (as opposed to already shared) information” (Hanks 1990:22). Según Bohnemeyer y Stolz (2006) *-a'* es el deíctico marcado y *-o'* es el elemento no marcado.

⁴ Un término que utiliza frecuentemente el autor para describir un momento dado del contexto de la enunciación en que los participantes se encuentran en posiciones desiguales, p. ej. En que uno de ellos es el dueño de la casa, y el otro un invitado.

⁵ Que funciona también como artículo definido y marca la frase nominal (Monforte 1999:100)

En la expresión

(1.8) Je'lo'

Je'- (l) -o'

BASE- EP -ENCL.DISTAL

reconocemos mediante la base **je'** – que es un ostensivo evidencial y presenta al referente, el enclítico **-o'**, que señala menor inmediatez espacial, perceptual o acceso temporal, lo acompañan gestos menos precisos, mantiene la información compartida en el discurso (como anafórico), introduce el tópico, o refiere conocimiento compartido.

(1.9). Je'be'

Je' -be'

BASE -ENCL.PERIFÉRICO SENSORIAL

'Ahí está (lo que se oye o lo que huele)'

En 1.9 tenemos que la base es nuevamente el ostensivo evidencial. El enclítico **-be'** es altamente especializado y señala referentes que pueden ser identificados mediante sentidos no tactuales ni visuales sino auditivos y olfativos. También puede ser usado de manera individual para llamar la atención al oyente sobre lo que escucha o huele en el momento de la enunciación.

La base **way-** es un adverbio locativo de uso egocéntrico e incluyente

(1.10) Waye'

Way -e'

BASE -TOP

'Acá'

El enclítico **-e'** es un topicalizador semánticamente vacío y no contribuye a la identificación del referente (Hanks 1990:22). *Way-* es el único deíctico cuyo oponente proporcional no se determina mediante la relación paradigmática dada por los enclíticos, sino que se opone a *to'olo'* de uso egocéntrico excluyente. Estos dos (*waye'* y *to'olo'*) marcan la oposición egocéntrica locativa frente a la sociocéntrica dada por la oposición *te'la'lte'lo'*, que presenta Hanks como particular del maya yucateco y en la cual nos adentremos con más profundidad más adelante.

Todas las bases pueden encontrarse en el discurso espontáneo sin un enclítico, el contexto léxico, los gestos y el conocimiento compartido bastan para identificar el referente (Hanks 1990:57). Las bases y los enclíticos también pueden aparecer juntos dentro de una oración, en que puede hallarse entre dos o cinco bases que implican una

especificación dada al reforzarse mutuamente y que son normalmente co-referenciales (Hanks 1990:54). Hanks (1990:54-55) representa las posibles combinaciones dentro de una oración de la siguiente forma: Oración [DI1 X DI2 DI Y DF1 DF2]; donde DI es Deíctico Inicial y DF es Deíctico Final y X y Y descripciones léxicas. X contiene un verbo la mayoría de las veces y Y no contiene verbo. Ejemplo:

(1.11) Le ba'a je'lo'

Le ba'a je' -l -o'

BASE SUST.cosa BASE-EP-ENCL.DIST

‘Esta cosa aquí está’

En los demostrativos también se encuentra la siguiente combinación FN [DI DT DI DT]

(1.12) Leti elo'

Le -ti e -l -o'

BASE-ENCL.LOC.FOC BASE-EP-ENCL.DIST

‘(Ése) es ése’ (Ejemplo de Hanks 1990:55)

A pesar de que algunas construcciones son más comunes en el habla que otras, son como frases fijas. Hay tres propiedades regulares de las construcciones: (i) el orden lineal relativo en que ocurren los Deícticos Iniciales en los diversos contextos; los valores de la categoría gramatical de los Deícticos Iniciales en los contextos predecibles en los que aparecen; (iii) algunas construcciones son más rutinarias, más comunes y menos significativas que otras. (Hanks 1990:55)⁶.

Otro factor interesante dentro de la gramática, son las construcciones que Hanks llama continuas y discontinuas. Los deícticos de los ejemplos (1.7) a (1.10) muestran las formas continuas dentro de la gramática, pues las partículas se encuentran unidas para formar un solo elemento, en el caso del ejemplo (1.7), se trata por ejemplo de un pronombre demostrativo, como vemos entre la base *le* y el enclítico *-a'* se inserta una lateral que funciona como epéntica, esto sucede en los casos en que la base tiene terminación vocálica y el enclítico es una vocal.

Entre la base y el enclítico, puede insertarse material léxico, un sustantivo o una frase nominal:

(1.13) **Le tsímina'**

Le tsímin -a'

DET SUST.caballo-ENCL.PROX

‘Este caballo’

(1.14) **Le sak tsímino'obo'**

⁶ La traducción al español de esta cita es mía.

Le sak tsíimin-o'ob-o'
 DET ADJ.blanco SUST.caballo-PL-ENCL.DIST
 'Esos caballos blancos'

Cuando esto sucede desaparece la lateral, y en el caso del demostrativo, adquiere otra categoría gramatical, de demostrativo pronominal a determinante. Este fenómeno de la discontinuidad deíctica es propio de todas las construcciones deícticas (Hanks 1990:17). A este fenómeno también se le llama **circuncclisis**. A continuación un ejemplo representado por los ostensivos evidenciales.

(1.15) CONTINUA	DISCONTINUA
. je'l a'	je'l a maaskab' a'
ADV ENCL.PROX	ADV POS SUST.machete ENCL.PROX
'Aquí está (presentando).'	'Aquí esta tu machete (presentando).'

Hanks (1990:54) las representa como x [Deíctico inicial X Descripción léxica Deíctico Final], la categoría gramatical dada por la base o Deíctico inicial muestra que ésta será la categoría gramatical de toda la frase.

1.2.9 LA ADQUISICIÓN DEL MAYA YUCATECO

Los estudios sobre la adquisición del maya yucateco son relativamente recientes, éstos han sido realizados en su totalidad por la Dra. Pfeiler y sus estudiantes. Entre las categorías gramaticales más estudiadas, está el verbo, éste presenta la mayor riqueza flexiva de la lengua. La cuestión más relevante es cómo funcionan estas categorías flexivas con respecto al verbo (Pfeiler y Martín Briceño 1997, Pfeiler 2003), de acuerdo a la naturaleza del verbo (Pfeiler 1998) y frecuencia de las entradas léxicas como verbos y sustantivos (Pfeiler 2002, 2006). Otra de las categorías gramaticales discutida es la adquisición de número (Pfeiler y Carrillo Carreón 2001).

La única investigación que atañe al fenómeno de la deixis en adquisición de lenguas mayas es de Danziger (1998), en mopán, pero únicamente con respecto al verbo *tal* 'venir'. Esta tesis doctoral es el primer estudio con un acercamiento enfocado en el sistema deíctico. Pfeiler ha mencionado con anterioridad brevemente que la adquisición de la morfología en maya yucateco se caracteriza primero por el uso de los deícticos y el sufijo topicalizador *-e'* (Pfeiler 2002:80). Según el estudio de Flores Vera (1998) los deícticos son una categoría léxica muy frecuente en la adquisición temprana del maya yucateco, incluso más que en habla adulta, pues en el habla infantil se construyen de

modos diversos. El uso de los deícticos es más frecuente entre el 1;1 y el 1;4 a partir de esta edad el uso disminuye considerablemente. Flores documenta como la entrada léxica mas usada el tipo *je'le*, que el niño utiliza como “deíctico distante, ‘allí’, como afirmativo ‘sí’ o ‘así es’, como demostrativo ‘aquello/a’ e incluso como deíctico visual ‘mira’” (Flores 1998: 81).

A partir de la iniciativa de Clifton Pye se han realizado estudios comparativos de las lenguas mayas (ver p.ej. Pye, Pfeiler, León, Brown y Mateo, 2007) también enfocados principalmente en la adquisición de las raíces verbales frente a sus diferentes formas flexivas. Éstos concluyen que si en cada lengua los niños producen primero raíces verbales o morfemas al margen derecho de verbo u oración, depende de esta tendencia adulta a producirlos en el mismo margen derecho. Esta discusión será retomada en esta tesis a partir de los morfemas enclíticos al margen izquierdo y derecho de la frase nominal.

1.2.10 LA ADQUISICIÓN DE LA DEIXIS LOCATIVA EN OTRAS LENGUAS

Para fines introductorios basta decir que la discusión en torno a la adquisición de la deixis ha versado principalmente sobre el contraste espacial. Los estudios sobre deixis tuvieron un *boom* en la década de los 70 centrados en la adquisición del inglés, algunos de ellos motivados por preceptos de desarrollo cognitivo espaciales propuestos por Piaget. Los experimentos de estos investigadores consideraron la analogía entre los deícticos y los conceptos izquierda/derecha (p.ej. Webb y Abrahamson 1976), el referente y su posición en diferentes formas planas o geométricas (de Villiers y de Villiers 1974), la posición del hablante frente al oyente (Clark 1972 y Clark y Sengul 1976), así como las diferentes características semánticas de cada categoría gramatical deíctica (Wales 1979) y todos los factores mencionados Tanz (1980). Aunque hay puntos de desencuentro en los resultados obtenidos por cada experimento, en el recuento de Tanz (1980) parece una idea aceptada que la proximidad se adquiere antes que la distancia por razones preceptuales. Otra conclusión de Tanz (1980) es que el punto de anclaje de inicio preferido por los niños es *ego*, aunque hay niños que toman como primer punto de referencia también al interlocutor, parecen ser minoría.

Algunas de estas ideas se refuerzan y a su vez incrementan los cuestionamientos sobre adquisición de espacialidad deíctica, en los estudios de otras lenguas, por ejemplo, el turco. Aunque el turco ha sido tradicionalmente descrito como una lengua con rasgos de proximidad y distancia con respecto al referente, se descubrió que el significado de un tercer demostrativo implica procesos de atención sobre el referente. Desde el ángulo

de la adquisición, si bien proximidad se adquiere antes que distancia (con atención de ambos interlocutores sobre el referente), el demostrativo cuyo uso implica que el oyente no tenga atención para el referente parece resultar problemático y ser adquirido aproximadamente dos años más tarde (Küntay y Özyürek 2006). Estos resultados se apoyan con los adquiridos en el estudio de la adquisición de los demostrativos del español, pues se encontró que la atención conjunta de la madre sobre el referente estimula la adquisición de la deixis (Espinosa 2002). En esta misma línea se había manifestado que el habla dirigida al niño tiene un impacto sobre la estrategia de adquisición de la deixis elegida por el niño (Espinosa 2001).

El fenómeno semántico de la deixis es el que más ha llamado la atención de los estudiosos de la adquisición, aunque por ejemplo, aspectos de concordancia gramatical de los demostrativos en español, así como su categoría como determinantes han sido también considerados (Peronard 1982, Espinosa 2002 y Muñetón Ayala 2005). Las etapas de la adquisición de los determinantes del español, así como de otras lenguas romances han sido comparadas también con otras lenguas. En relación por ejemplo, a las lenguas germanas, la adquisición de los determinantes en lenguas romances es más temprana (Lleó y Demuth 1999). En general, los niños tienden a omitir los determinantes en las etapas más tempranas del desarrollo lingüístico (Bassano *et al.* 2008), se sugiere que esto se debe a la frecuencia del *input*. Aunque éstos son omitidos en el discurso espontáneo de los niños, no significa que no perciban esta categoría (Golinkoff, Hirsch-Pasek y Schweisguth 2001).

1.3. OBJETIVOS DE LA TESIS

1.3.1 OBJETIVO GENERAL:

Comprender el proceso de adquisición temprana de la deixis locativa en maya yucateco, tomando en consideración los aspectos gramaticales y semánticos. Establecer un parámetro comparativo de la adquisición de la gramática del maya yucateco con una lengua de origen europeo, el español, para resaltar la importancia del estudio de las lenguas no indoeuropeas en el campo de la adquisición del lenguaje.

3.2 OBJETIVOS PARTICULARES:

1. Tomando en cuenta que la lengua adulta es la lengua meta infantil. Determinar cómo funciona la deixis en el *input*.
2. Averiguar qué estrategias utilizan los niños en la adquisición de la discontinuidad
4. Investigar cómo es el proceso de adquisición de las bases del sistema deíctico.

5. Definir cuál es el proceso de adquisición infantil de la semántica de los términos deícticos en maya yucateco.

3. Indagar si existen etapas y si hay diferencias o similitudes en la adquisición infantil del maya yucateco y del español, como ejemplo de una lengua de origen indoeuropeo, con enfoque particular en los determinantes.

Este último estudio (3) se justifica desde una discusión en el área de la adquisición del lenguaje en que se proponían que había ciertas categorías gramaticales más fáciles que aprender. Por ejemplo, se decía que los sustantivos eran más fáciles que los verbos porque nombran categorías observables y naturales del mundo, mientras que los verbos son categorías más específicas ligados a eventos (Clark 1993). Se discute también la rapidez en el desarrollo de las estructuras morfológicas nominales y verbales de acuerdo a la tipología de la lengua adquirida (Dressler, Stephany, Aksu-Koç y Gillis 2007).

1.4. CONTEXTO SOCIOCULTURAL

La investigación en que se basan los análisis fue realizada en dos áreas diferentes, ambas ubicadas al oriente de la península yucateca. Campamento Hidalgo, Punta Lagunas y los pequeños asentamientos en los alrededores se ubican en el límite fronterizo entre el estado de Yucatán y el estado de Quintana Roo por un lado, y el poblado de Yalcobá, en el estado de Yucatán, por el otro. Los lugares más conocidos que se encuentran cerca de Campamento Hidalgo y Punta Lagunas son Nuevo Xcan, y el sitio arqueológico de Cobá; en Punta Lagunas hay un área que es reserva ecológica para la protección del mono araña. Yalcobá se encuentra ubicada en la región de Valladolid, la segunda ciudad más importante de Yucatán.



MAPA 1 UBICACIÓN DE YALCOBÁ Y CAMPAMENTO HIDALGO CON RESPECTO A OTRAS LOCALIDADES DE LA PENÍNSULA YUCATECA⁷.

El maya es la lengua principal en ambas localidades, se utiliza en todos los contextos de la vida cotidiana. Yalcobá es una población más grande que Campamento Hidalgo y Punta Lagunas. En Yalcobá hay infraestructura para los espacios oficiales, a decir, el ayuntamiento, una tortillería, cancha de juegos, una iglesia, un consultorio médico y un parque donde se ubican los taxis que pueden conseguirse de manera relativamente regular. Existe incluso un establecimiento para contratar antenas de cable para tener acceso a programas nacionales e internacionales de paga, a lado del cual se encuentran las computadoras con acceso a internet para toda la población. A excepción del centro de contratación para programas de televisión, en todos estos centros informales y oficiales se utiliza tanto el maya y el español para comunicarse.

En Campamento Hidalgo en cambio, no existe infraestructura para ninguno de estos centros, la luz de las casas proviene de pequeñas celdas solares. La única infraestructura visible son las casas recién construidas con los materiales proveídos por programas de apoyo a la vivienda. En el centro de estimulación temprana, una casa hecha con materiales naturales a la que llaman “La Escuela” hay libros infantiles y mesas cuya llave tiene el delegado de la comunidad, pero rara vez se aparecen los maestros. Los niños tienen que desplazarse al poblado de Tres Reyes o Nuevo Durango, a unos kilómetros de distancia para asistir a la primaria y a la telesecundaria. Cada

⁷ Agradezco a Ing. Salvador Román Ochoa por proporcionarme este mapa.

semana un guía lleva cierto número de turistas europeos a visitar el poblado, las mujeres realizan tejidos y manualidades para ofrecerlos a la venta, éste es el único contexto en el que tienen contacto con el español, por mediación del guía con los turistas, pero prefieren no hablarlo. Los hombres de las poblaciones son carboneros en la misma comunidad y una escasa minoría trabaja en la reserva ecológica y son los únicos que utilizan el español para realizar sus ventas, aunque tampoco lo dominan.

En ambas zonas se detecta un contexto sociocultural similar, sino idéntico, de interacción con respecto a los niños. Los primogénitos son cuidados principalmente por las madres, aunque también intervienen las tías y abuelas. Cuando no son primogénitos son cuidados también por los hermanos, aunque los varones también desempeñan papel de cuidadores cuando no hay niñas, esta responsabilidad recae preferentemente sobre ellas. Los niños que no tienen hermanos mayores conviven principalmente con los niños vecinos que son en todos los casos familiares, principalmente primos. Antes de que estos niños sean capaces de caminar permanecen en cercanía de la madre. El habla que los adultos dirigen a ellos es muy escasa cuando aún son bebés y son participantes pasivos de conversaciones en triadas⁸. Tan pronto los niños comienzan a caminar se integran en los juegos de los otros niños y comienzan a interactuar como principales interlocutores con ellos. Los adultos entonces pueden ayudarles a hablar, indicándoles explícitamente la respuesta que deben dar a determinada pregunta, y también comienzan a dirigirse directamente a ellos principalmente para darles órdenes, indicaciones e instrucciones. Aunque la madre conoce normalmente su paradero comienzan a despegarse poco a poco de ella. Desde que son capaces de caminar, se desplazan solos a las casas adyacentes para visitar/jugar con los primos y/o los abuelos. También desde muy temprana edad comienzan a desempeñar pequeñas tareas dentro del hogar, además de cuidar a los más pequeños, se les pide también por ejemplo que den recados a otras casas, o que vayan a comprar a la tienda.

1.5. METODOLOGÍA

Para la elaboración de estas tesis se utilizaron diferentes métodos de investigación: se analizaron por un lado, dos bases de datos longitudinales de emisiones espontáneas y una base de datos transversal de datos también espontáneos, aunque inducidos por medio de juegos que suscitan la emisión de deícticos, y por otro lado, un experimento de tareas de elicitación.

⁸ Para más especificaciones sobre rutinas de interacción ver Pfeiler (2007).

1.5.1 BASE DE DATOS LONGITUDINALES

1.5.1.1 CAMPAMENTO HIDALGO

Este *corpus* está constituido por un estudio de corte longitudinal que se recolectó durante un año desde octubre de 2006 hasta octubre de 2007 en la comunidad de Campamento Hidalgo.

VIDEO	1	2	3	3	3	4	5	6	7	8	9	10
FECHA	OCT.06	NOV	DIC06	ENE07	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	AGO	SEPT	OCT07
EDAD FEL	-----	-----	-----	-----	-----	2;10,07	2;11,13	3;00,02	3;01,00	3;03,01	3;03,29	3;05,24
EDAD VAL	3;08,01	3;09,01	3;09,28	3;11,00	3;11,29	4;00,27	4;02,01	4;02,22	4;03,20	4;05,25	4;06,19	4;08,14

TABLA 6 EDADES DE LOS NIÑOS EN LA BASE DE DATOS LONGITUDINAL

Estos datos fueron recolectados por el estudiante Silvestre Naal Llanez como parte de su servicio social en la Universidad del Caribe, Q.Roo. El estudiante visitó la comunidad de Campamento Hidalgo durante mi estancia en septiembre de 2006. Fue introducido a las familias y se relacionó por primera vez con los niños mediante el experimento que fue aplicado durante esos días en la comunidad. Silvestre Naal visitó la comunidad durante un año una vez al mes. Sus visitas no fueron estrictamente cada 30 días, sino aproximadamente cada 23 ó 37 días. Incluso entre la toma de septiembre y octubre hay una diferencia de casi 50 días⁹. Los meses de septiembre a febrero FEL, nuestro niño más pequeño, tuvo miedo del estudiante y no se atrevió a hablar sino hasta el mes de marzo, a la edad de 2;10. El otro niño, en cambio, es muy entusiasta, con iniciativa y platicador desde la primera toma. Silvestre llegaba, saludaba a las familias y los niños tomaban la bolsa de juguetes y la regaban por el piso de la casa o afuera en el patio. La grabación comenzaba siempre una vez que los niños empezaban a jugar. Los primeros meses había que animarlos a tomar los juguetes, después tomaban la bolsa de los juguetes con libertad y comenzaban a jugar. Los juguetes de los niños de octubre 06 a febrero 07, consistían de dos marionetas de peluche, una guacamaya y una jirafa; un cubo con tapa de figuras geométricas a donde el niño tiene que insertar la pieza correcta; y diez cubos que en cada lado tenía una vista distinta, y en cada lado podía armarse un dibujo, tipo rompecabezas. Además contaban con dos libros con historias ilustradas. A partir de julio, los niños utilizaron también un rompecabezas de piezas grandes, y tarjetas con dibujos de objetos específicos, los

⁹ El miniDV correspondiente al mes de julio fue dejado en la oscuridad y la humedad y desarrolló hongos, fue imposible rescatarlo, y por tanto falta ese mes en los datos

mismos objetos que se usaron para la recolección de datos transversales en Yalcobá. Aunque las grabaciones comenzaron casi siempre con estos juguetes, alrededor de 20 minutos o media hora después, cambiaban el juego, mismo que tenía lugar con los objetos propios de su entorno. Así pues jugaban también en la hamaca, en la tierra, en los árboles frutales, durante la comida, etc. Esto nos permitió realizar análisis en situaciones de la vida cotidiana de los niños.

1.5.1.2 CONTEXTO SOCIAL DE LOS NIÑOS DEL ESTUDIO

VAL (3;08-4;08) y FEL (2;10-3;05): VAL y FEL son hermanos de una familia con cuatro niños. El padre es carbonero en la misma comunidad y no se encuentra regularmente en casa más que por las noches, ya que pasa toda la jornada de trabajo en la selva. La madre es una mujer de 21 años monolingüe del maya y se dedica a realizar actividades que realiza normalmente una mujer en la comunidad, cuida a la bebé (la cuarta hija), prepara los alimentos, las tortillas, lava la ropa, atiende los animales. De vez en cuando borda para la tienda comunal y cada que le toca su turno atiende la venta, aunque esto sucede aproximadamente una media hora, una vez al mes o menos.

VAL es el segundo hijo, es un niño desinhibido, alegre e hiperactivo. Aunque se desplaza libremente por el solar, o área familiar, se mantienen casi siempre cerca de su casa, en el patio de los árboles frutales entre la cocina y el cuarto de dormir, su principal compañera de juegos y cuidadora es FLO de siete años de edad, su hermana mayor. FLO tiene autoridad sobre VAL y FEL en ausencia de un adulto, les da órdenes, los regaña y les indica cómo deben comportarse y es por lo regular líder de los juegos, tiene mucha iniciativa. A diferencia de su hermano, FEL es un niño muy tímido, tranquilo y callado, aunque se integra también de vez en cuando a los juegos de los hermanos es muy frecuente encontrarlo en casa de los abuelos. Los abuelos son monolingües del maya yucateco, de quienes FEL es muy apegado, de hecho es allí donde come y duerme la mayoría de las veces –aunque nunca aparece allí durante las grabaciones-.

1.5.1.3 YALCOBÁ

Se analizó también una pequeña parte de la muestra longitudinal de un niño primogénito de Yalcobá, recabado por la Dra. Bárbara Pfeiler a través del proyecto “Las etapas pre-y proto-morfológicas en la adquisición de la lengua materna: el yucateco” (CONACYT No.4639-H)¹⁰. Para el presente trabajo se utilizaron 18 transcripciones obtenidas en el

¹⁰ Las audiograbaciones fueron realizadas por la responsable del proyecto con la colaboración de una maestra de primaria de la región. La transcripción y traducción al español estuvieron a cargo de dos hablantes nativos del yucateco y la captura de datos fue realizada por estudiantes de lingüística de la universidad regional.

proyecto, de las siguientes edades: 1;2,23, 1;2.27, 1;3.7, 1;3.21, 1;05,06, 1;5,10, 1;5,19, 1;5,22, 1;06,03, 1;06,06, 1;06,10, 1;06,13, 1;06,20, 1;06,26, 1;07,01, 1;7,08, 1;7,10, 1;7,15.

1.5.2 DATOS TRANSVERSALES: YALCOBÁ

Para la estancia en campo que permitió la recolección de los datos transversales se recolectaron en el poblado de Yalcobá 8 videograbaciones¹¹ de datos que son espontáneos, mediante actividades lúdicas que por su naturaleza producen la emisión de deícticos. Se buscaron juegos en los que se utilizaron numerosas piezas de formas similares - muy difícilmente referibles por medio de un nombre propio- cuyo fin fuera ser acomodadas en algún lugar específico y que motivaran la necesidad de ser señaladas por los interlocutores. Los juegos elegidos pues para estas pruebas de tipo espontáneo fueron un rompecabezas sencillo, apto para niños a partir de los 4 años, con piezas relativamente grandes, un rompecabezas complicado con piezas pequeñas y blocs grandes tipo Lego. Como los niños más pequeños, especialmente entre los 2 y los 4 años de edad, no podían interactuar fácilmente con estos juegos, se les videograbó también coloreando libros y tarjetas, actividades que propician de igual manera la emisión de los deícticos. Antes de empezar dos de los videos con niños pequeños, se comenzó con 20 minutos de juego de pelota, que aunque no con la misma frecuencia pero también propició el uso de deícticos.

En los videos los niños están agrupados de acuerdo a su grado de familiaridad entre ellos y la locación es siempre su propio hogar o las casas a las que están acostumbrados. Esto con el objetivo de que los niños se sintieran en un ambiente de más confianza y más apegado a su entorno.

En los dos grupos de adultos que accedieron amablemente a realizar esta tarea, también se siguieron las condiciones para los niños anteriormente mencionadas.

Entre los participantes contamos con tres niños de 2 años de edad, dos niñas de 3 años, una de 4 y uno de 5 años de edad. De la niña KEN tenemos datos de dos videos con algunos días de diferencia, pues se encontraba junto a la madre, quien participó en uno de los videos para adultos. Algunos niños aparecen de manera espontánea en los videos, pero no se tomaron en cuenta sus emisiones para el análisis.

Entre los adultos teníamos contemplados inicialmente las cuatro personas voluntarias para armar las piezas de los rompecabezas y blocs, las cuatro de sexo

¹¹ Proyecto UNAM-PAPIIT, (IN401207) coordinado por la Dra. Barbara Blaha Degler Pfeiler, *De la raíz a la cláusula verbal. La adquisición del yucateco como lengua materna* por medio del cual se recibió apoyo.

femenino de edades de entre 23 años y 65 años. Sin embargo agregamos a este análisis los deícticos de dos adolescentes de 14 y 15 años, hombre y mujer respectivamente, quienes participan de forma activa con uno de los niños.

1.5.3 EXPERIMENTACIÓN

Se trata de una prueba de elicitación imitada cuyos detalles sobre el diseño serán tratados en el capítulo correspondiente. La mayoría de las pruebas del maya yucateco fueron aplicadas por una mujer hablante nativa del maya yucateco, sólo a los tres últimos niños (2;00, 3;00 y 7;00) se las aplicó Silvestre Naal quien es también hablante nativo del maya yucateco. La investigadora trabajó primero en Nuevo Durango (a dos kilómetros de Campamento Hidalgo), con los aplicadores de la prueba, para que entendieran su objetivo y la forma rigurosa con la que se debía trabajar con cada niño. Posteriormente, puesto que todos los niños en Nuevo Durango son monolingües del español, viajamos a las comunidades vecinas, de Guadalupe, Esmeralda, Campamento y Punta Lagunas, donde todavía hay monolingües del maya yucateco. A la mayoría de los niños se les aplicó la prueba dentro o fuera de su hogar y sólo a algunos de los niños de Campamento se les aplicó la prueba en la escuela. Se pidió permiso primero al comisario o delegado de la comunidad y después buscamos a los niños en las escuelas y en las casas. El mismo experimento se repitió 6 meses después en la comunidad de Yalcobá, Yuc. con 3 niños de 2 años de edad, una niña de 3 y uno de 5 años. En Yalcobá, estas pruebas se realizaron durante la grabación de habla espontánea, en uno de los casos el hermano le leyó las oraciones a su hermano de dos años, en los otros casos las oraciones eran leídas por una mujer de 23 años que amablemente convocó niños en sus casas y les aplicó la prueba.

Edades	Mayahablantes	Hispanohablantes
2;00	5 niños	4 niños
3;00	5 niños	5 niños
4;00	3 niños	5 niños
5;00	3 niños	5 niños
7;00	1 niña	
----	3 adultos	3 adultos
TOTAL	17 niños/3 adultos	19 niños/3 adultos

TABLA 7 NÚMERO DE PARTICIPANTES EN EL EXPERIMENTO

Las oraciones equivalentes a las oraciones mayas fueron aplicadas en español, utilizando tanto artículos definidos como demostrativos, las oraciones tal como le

fueron sido leídas a los niños pueden verse en el anexo. La prueba se aplicó a niños monolingües del español en dos jardines de niños en la Cd. de Cancún, Q.Roo. Las pruebas fueron realizadas por mi misma, como hablante del español como lengua materna de la misma ciudad en la que fueron aplicados los experimentos.

1.5.4 TRANSCRIPCIONES

Realicé una primera transcripción de los datos longitudinales de Campamento Hidalgo con especial atención a las escenas donde fueran emitidos deícticos. En el uso de cada referente fueron anotados al margen comentarios sobre la posición de los participantes con respecto al referente y la ubicación del referente en el discurso. Se tomaron en cuenta factores perceptuales como el alcance visual y táctil, y factores sociales como la relación entre los interlocutores, la propiedad en la que se ubican, y el dominio sobre el espacio que ocupaban. El dominio se concibe como el sentido de propiedad sobre el entorno corporal de cada hablante, incluyendo tanto alcance de las manos y piernas de la persona como el derecho social que tiene para manipular las cosas de su entorno inmediato. Los mismos aspectos fueron tomados en cuenta para la transcripción de los datos transversales, la única diferencia es que la primera versión de éstos fue realizada en Yalcobá junto con la mamá de una de las niñas que participaron en el proyecto. Cada análisis implicó por tanto consideración de la distancia social, aunque no se manifieste en los resultados de manera explícita.

Cada una de las transcripciones fueron revisadas con una hablante nativa del maya yucateco, las intenciones de los hablantes al usar los deícticos fueron también discutidas con ella. Las transcripciones se centraron en las emisiones de los deícticos, se consideró todo el contexto anterior o posterior necesario para comprender cada emisión. Se descartaron todas aquellas emisiones que resultaban ambiguas o ininteligibles para ella.

La transcripción de las oraciones del experimento fue realizada también a lado de un hablante nativo, con atención especial al objetivo del experimento mismo. Es decir, se le pidió al hablante que atendiera a si el niño había emitido el determinante o no. Las mismas oraciones de los niños hispanohablantes fueron revisadas únicamente por mi misma.

1.6 DESCRIPCIÓN DE LOS CAPÍTULOS

En el capítulo siguiente, que se ha numerado como el capítulo II, se revisarán las emisiones de los términos deícticos adultos en los contextos de interacción de las bases de datos con un enfoque semántico. Consideramos que este análisis era una base imprescindible para el estudio en cuestión, pues el habla adulta es la meta del habla infantil. Aunque contamos con escritos previos sobre la deixis del maya yucateco adulto, decidimos hacer un análisis adulto del contexto de nuestras bases de datos por dos razones: (i) En primera, porque en los sistemas deícticos de las lenguas se presentan variaciones, y resultaba indispensable partir de la variedad dialectal de la localidad misma que los niños de nuestro estudio escuchan; (ii) en segunda, debido a que la deixis toma dimensiones diferentes de acuerdo al grado de relación del hablante con su medio. Es por esta razón que consideramos que resultaba espurio tomar como base estudios previos basados en otros contextos de enunciación, mediante un tipo diferente de relación entre los interlocutores, y tomados de poblaciones diferentes a las de este estudio.

En el capítulo III se retoma la discusión iniciada por otros investigadores sobre la adquisición del contraste deíctico en otras lenguas. Pretendemos aportar evidencias con base en la adquisición del maya yucateco. Se analizarán las emisiones de todos los niños de las bases de datos transversales (de Yalcobá) y longitudinales (de Campamento Hidalgo) de edades entre los 2 y los 5 años de edad. Estas emisiones comprenden todas las clases gramaticales de deícticos locativos introducidas en este capítulo y analizadas en el capítulo II. Consideraremos las edades de cada niño y el incremento de la frecuencia de uso de los términos de cercanía y distancia, añadimos dentro de esta discusión el demostrativo de enfoque previo y unicidad *leti'*. Posteriormente se analizan los contextos de emisión de los errores cometidos por los niños, y se discutirán las causas de los resultados.

En el capítulo IV se analizaron las primeras funciones con las que los niños emiten los deícticos. A partir de estos resultados se determinará cuál es el proceso que siguen los niños en la incorporación de las bases del sistema deíctico.

En el capítulo V se revisaron los enclíticos infantiles de los niños de todas las bases de datos presentadas en la metodología, con el fin de lograr un alcance que nos permite vislumbrar el desarrollo de la adquisición de la circunclisis (o discontinuidad) de forma gradual. Tomamos pues las emisiones desde las más incipientes hasta

identificar un patrón que revele dominio adulto. Se propone etapas del desarrollo de la circunclisis así como diferentes variantes que parecen intervenir en su evolución.

En el VI y penúltimo capítulo se compararon las etapas de adquisición de la categoría gramatical llamada determinación del maya yucateco, en comparación con una lengua romance, en este caso el español.

En cada uno de los capítulos se presenta el marco de referencia, los antecedentes de la literatura, ciertas especificaciones sobre la metodología y una discusión que se retoma en el último capítulo que es la conclusión de la tesis.

1.7 ABREVIATURA DE LAS GLOSAS

ABS	Absolutivo
ACU	Acusativo
ADJ	Adjetivo
ADV	Adverbio
ANAF	Anafórico
ART	Artículo
ASP	Aspecto
AUX	Auxiliar
CAU	Causativo
CLAS	Clasificador
COM	Completivo
CONJ	Conjunción
DAT	Dativo
DEI	Deíctico
DET	Determinante
DIM	Diminutivo
DIST	Distal
ENCL	Enclítico
EP	Epéntesis
ERG	Ergativo
EXI	Existencial
FEM	Femenino
FOC	Focal

IMP	Imperativo
INC	Incompletivo
INT	Interrogativo
INTERJ	Interjección
M	Masculino
NEG	Negación
NEU	Neutro
NP	Nombre propio
NUM	Numeral
ONOM	Onomatopeya
POS	Posesivo
RES	Resultativo
PL	Plural
POI	Posesión Inalterable
PREP	Preposición
PRO	Pronombre personal
PROX	Próximo
REFLEX	Reflexivo
SG	Singular
SUST	Sustantivo
TR	Transitivo
TRA	Transitivizador
TOP	Topicalizador
VB	Verbo
1	Primera persona
2	Segunda persona
3	Tercera persona

II. ACERCAMIENTOS TEÓRICOS EN EL ESTUDIO DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

In essence, then, the argument supporting the existence of an innate Universal Grammar is an argument from incredulity. How is it possible otherwise?

Terrace W. Deacon

2.1 ANTECEDENTES

Desde hace medio siglo psicólogos, lingüistas, psicolingüistas y antropólogos han desarrollado diversas teorías que explican el proceso mediante el cual los niños aprenden la lengua materna. Este proceso se estudia desde el campo de las ciencias cognitivas y en particular de la adquisición del lenguaje, ya que, siendo la lengua inherente al ser humano y sumamente compleja, ha resultado impresionante la facilidad y perfección con que los niños acceden a ella.

Este interés particular por la lengua comenzó a tener auge en la segunda mitad del siglo XIX, dentro de los estudios generales del desarrollo infantil. Algunos investigadores escribieron diarios anotando el desarrollo de sus hijos, incluyendo la lengua (p. ej. Ament 1899, Baudouin de Courtenay 1974, Compayré 1896, Lindner 1898, Major 1906, Preyer 1882, Ronjat 1913, Stern y Stern 1928, Sully 1896, Taine 1870 *apud* Clark 2003:17). Estas observaciones fueron seguidas de grabaciones de los vocabularios infantiles; se medía el tamaño y contenido en las diferentes etapas de adquisición. Se le dio especial énfasis al vocabulario, aunque no se analizaba ni la estructura ni las habilidades de conversación. Debido a que no existían las herramientas necesarias para estos estudios, cada trabajo varía notablemente en calidad. Sin embargo algunos de ellos proveyeron datos de validez hasta la fecha (p.ej. los diarios de Clara y William Stern) (Clark 2003: 17).

2.1.1 CONDUCTISMO

El primero en proponer una teoría formal centrada en la adquisición del lenguaje infantil fue B.F Skinner. El objetivo de Skinner era extender el modelo conductista clásico de aprendizaje hacia la lengua, en su famoso libro *Conducta Verbal*. Su propósito fundamental era proponer un modo de predecir y controlar la conducta verbal mediante la observación y manipulación de ambiente físico del hablante (Lust 2006:51).

Actualmente, la teoría conductista de Skinner no se considera válida, ya que ofrece una explicación muy limitada al proceso, sin embargo, aportó las primeras ideas que dieron origen al campo de estudio. Desde la psicología, el argumento principal de

los conductistas se basaba en el principio de imitación y estímulo. Los niños necesitan un estímulo que los motive al aprendizaje de la lengua, y así, mediante su habilidad de imitación, acceden al lenguaje. Las palabras, frases y oraciones correctas se refuerzan cuando los niños obtienen lo que requieren.

Esta teoría fue desarrollada mediante experimentos con animales tales como ratas y aves, éstas eran capaces de aprender una serie de tareas al estimularlas para ello: los investigadores premiaban la conducta deseada (reforzamiento positivo) y castigaban la conducta indeseada (reforzamiento negativo). Skinner generalizó este tipo de conducta como explicación para el aprendizaje del lenguaje. Sugirió que el niño imita el lenguaje de sus padres o cuidadoras; cuando el niño produce un lenguaje correcto se le premia, pues es capaz de comunicar exitosamente sus deseos o requerimientos.

2.1.2 GENERATIVISMO O INNATISMO

A esta teoría propuesta por Skinner se opuso la teoría innatista o generativista, que argumenta que la lengua, y en particular la sintaxis, es demasiado compleja como para que un simple estímulo sea responsable por todo el proceso de adquisición. El representante principal de esta teoría es Noam Chomsky, quien revisó el trabajo de Skinner y argumentó que los conceptos de aprendizaje (estímulo, respuesta condicionada y reforzamiento) no pueden aplicarse al conocimiento de una lengua y la conducta:

Our capacity to generate language crucially determines our capacity to perceive language. It appears that we recognize a new item as a sentence not because it matches some familiar item in any simply way, but because it is generated by the grammar that each individual has somehow and in some form internalized. And we understand a new sentence, in part, because we are somehow capable of determining the process by which this sentence is derived in this Grammar (Chomsky 1959 apud Lust 2006: 52)

Los innatistas sostienen que el habla escuchada por los niños es muy pobre y muchas veces degenerada, y por tanto resulta insuficiente para aportar las bases del complejo aprendizaje lingüístico. A este argumento se le conoce con el nombre de Argumento de la Pobreza del Estímulo (Poverty Stimulus Argument). Chomsky propone que el proceso de adquisición es puramente biológico y se hereda como una característica propia de la especie humana mediante mecanismos especializados de aprendizaje lingüístico LAD (del inglés Language Acquisition Device). En su hipótesis innatista sostiene que “debe ser que la mente/cerebro provee una forma de identificar y extraer información relevante por medio de mecanismos de algún tipo que son parte de recursos biológicamente determinados” (Chomsky 1988 apud Lust 2006:25). Su primera

formulación del LAD fue criticada, ya que en uno de los componentes de su teoría se asumía que un determinado set de gramáticas de lenguas específicas (inglés, zulu, japonés, etc.) era innato, y éste necesitaba ser simplemente seleccionado. Los estudiosos se preguntaron cómo surgen estas gramáticas y cómo los niños juzgan que los datos son compatibles con una gramática posible. Chomsky reformuló su teoría sobre la facultad del lenguaje y propuso una Gramática Universal (GU) (Lust 2006:53). Esta GU es parte de un genotipo inicial en el cerebro humano que contiene los principios universales de todas las gramáticas humanas existentes; una vez que los niños están expuestos al *input* activan los Principios y Parámetros de la Gramática Universal. Debido a que los estudiosos de esta teoría buscan definir esta Gramática Universal mediante un modelo minimalista, se centran en el estudio de las características universales de todas las lenguas, mediante lo que se busca conocer los Principios fundamentales de la GU. Los Parámetros son definidos como los principios dimensionales de la variación lingüística, que especifica valores predeterminados de la variación (Baker 2001).

Fue en la década de 1960, a partir de las ideas chomskianas, que surgió un gran interés de los investigadores por el estudio de la adquisición de lengua. El mismo Chomsky, admirado por el proceso de adquisición, propuso que los niños dependen de estructuras y mecanismos innatos, porque de otro modo sería imposible que los niños adquirieran la lengua, basados simplemente en el lenguaje adulto (Clark 2003:17). Esta teoría universalista se apoya en la neurolingüística mediante la teoría de Fodor, que argumenta que el cerebro está organizado en módulos. Uno de estos módulos del cerebro está especializado en el lenguaje, y concretamente, en la sintaxis. En este módulo estaría contenida la GU.

2.1.3 COGNITIVISMO

Paralelamente al desarrollo de la teoría conductista, Jean Piaget desarrollaba, también desde la psicología, la teoría cognitivista, en la que se argumenta que el lenguaje es solo un aspecto del desarrollo general del intelecto del niño. Él argüía que un niño tiene que entender un concepto antes de adquirir la forma particular del lenguaje que expresa ese concepto. Dos ejemplos de estos conceptos son la seriación y la permanencia de objeto. El primero consiste en que hay un punto en el desarrollo intelectual de un niño en el que compara objetos con respecto al tamaño. Piaget observó que en cierta etapa del desarrollo del niño, éste es capaz de ordenar varas de acuerdo a su tamaño, y propuso que el niño debe llegar a esta etapa para ser capaz de aprender adjetivos como “grande” y “pequeño”. El segundo es un fenómeno que explica

que durante el primer año de vida, los niños no están conscientes de la existencia de objetos que no ven, y creen que un objeto que sale de su vista deja de existir.

Aproximadamente a la edad de 18 meses, los niños concientizan la existencia de los objetos como independientes de su propia percepción, Piaget atribuye a este avance en el proceso de su desarrollo intelectual el explosivo incremento de sustantivos que los niños comienzan a producir a esta edad.

2.1.4 INTERACCIONISMO

Contemporáneo a Piaget, Jerome Bruner, entre otros, desarrollaron la teoría interaccionista. Esta teoría pone un énfasis en el lenguaje que los niños reciben de sus madres o sus cuidadores principales, y se basa en el hecho de que el propósito único de la lengua es la comunicación, y por tanto, puede ser aprendida sólo en este contexto comunicativo de interacción social. Los interaccionistas han puesto especial atención a la lengua (o habla) que los niños escuchan (CDS, del inglés Child Directed Speech), pues es ésta la columna vertebral sobre la que los niños desarrollan el lenguaje. Con esta base, Bruner desarrolló el concepto LASS (Language Acquisition Support System) para contrastar con el término chomskiano LAD. En un principio, los estudiosos de esta teoría sostuvieron que el habla dirigida al niño (CDS) era un habla ajustada a las necesidades de aprendizaje del niño, p.ej. en cuanto al tono, rapidez y complejidad. Se sostuvo también que el modo de interacción de turnos, en la conversación preverbal del niño con la cuidadora principal, era básica en la adquisición del lenguaje infantil.

2.2 EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

El conductismo como explicación última de la adquisición ha sido completamente superado por la teoría innatista, y ningún investigador en el campo ha retomado los estudios de Skinner. A pesar de que la teoría de Piaget ha aportado las bases para las tendencias actuales de un número importante de investigadores, las explicaciones concretas sobre adquisición del lenguaje han sido también muy cuestionadas. Actualmente no existen tampoco adquisicionistas que se reconozcan meramente como piagetianos (aunque los hay post-piagetianos). La discusión actual versa básicamente entre quienes sostienen que la capacidad del lenguaje es innata (innatistas o generativistas) o si se desarrolla a partir otras capacidades cognitivas que no son necesariamente lingüistas en particular¹².

¹² A ésta se le ha llamado la dicotomía entre *natura* (una estructura y capacidad innatas con las que el niño nace) y *nutrición* (que se adquiere con la experiencia). Esta dicotomía desde el punto de la biología es falsa, ya que a partir de la concepción el feto toma forma por medio de nutrición materna, al mismo tiempo en que las células fetales maduran Clark (2003:2)

El auge en el estudio de la adquisición del lenguaje, tomó lugar a partir y desde las ideas de Chomsky, sin embargo, la mayoría de los estudios se centraron en comprobar la realidad psicológica de la propuesta lingüística o examinar las predicciones de la teoría con respecto a los datos en la adquisición. Esto comenzó a generar conflictos:

First, linguistic theory for the most part is a theory about product and not process, so it was unclear what the predictions should be. Even when these appeared fairly clear, there was frequent disagreement on how to interpret findings inconsistent with the current linguistic theory, with linguists then dismissing acquisition data as irrelevant and, therefore, as no test for the theory. Second, linguistic theories displaced each other with some rapidity, so theoretical claims were even harder to evaluate. These factors led to some divergence in approach, with much of the research on language acquisition being carried out at some distance from theoretical claims in linguistics. This encouraged the development of other approaches to acquisition and led researchers to ask broader questions than they might have done otherwise (Clark 2003:18)

Así es como algunos investigadores retoman las bases sentadas por el cognitivismo y el interaccionismo y proponen alternativas al generativismo. Aunque han surgido varias teorías, todas están de acuerdo en los mismos principios de adquisición: El proceso de adquisición del lenguaje requiere capacidades cognitivas innatas que no son necesariamente puramente lingüísticas y sirven para realizar otras tareas cognitivas: observar, generalizar, abstraer, relacionar, jerarquizar, etc. Las lenguas humanas son un producto cultural y social y es en estos contextos que los niños las desarrollan. Han surgido varias teorías que se apoyan en estos principios: la teoría de Funcionalismo y Modelo de Competencia, Conexionismo, la teoría de la Capacidad de Elaboración Lingüística¹³ y la teoría Constructivista o de Base en el Uso. En general, estos acercamientos han sido llamados cognitivistas y funcionalistas (Tomasello 1995).

El Modelo Funcionalista y el Modelo de Competencia, apoyado principalmente por Bates y McWhinney, se centra en la importancia inherente del cerebro humano de procesar el *input*. Redefine el innatismo como un aspecto putativo de la estructura del cerebro, cognición o conducta producto de las relaciones internas del organismo, el proceso de adquisición del lenguaje es visto como un aspecto perceptual y motor.

¹³ Language Making Capacity.

El Conexionismo es una teoría que propone un modelo neuronal opuesto al modularismo, ya que sostiene que el cerebro mediante una red de conexiones neuronales integrales es capaz de generar el lenguaje.

Capacidad de Elaboración de Lenguaje. Basado en un estudio tipológico, Dan Slobin propone que en la adquisición del lenguaje existen una serie de principios operativos mediante los cuales los niños acceden a las características de la lengua que aprenden. Estos principios operativos están elaborados en forma de consignas que permiten a los niños elaborar hipótesis sobre el funcionamiento de las lenguas. Los principios operativos son (Slobin 1973): (i) Pon atención al final de las palabras, (ii) Las formas fonológicas de las palabras pueden ser modificadas sistemáticamente, (iii) Pon atención al orden de las palabras y los morfemas, (iv) Evita interrupción o reordenamiento de las unidades lingüísticas, (v) Las relaciones semánticas subyacentes deberían ser marcadas de forma clara y patente, (vi) Evita excepciones, (vii) El uso de marcadores semánticos debe tener sentido semántico.

Constructivismo o Teoría de Base en el Uso. El principal expositor de la teoría constructivista es Michael Tomasello. Él argumenta que las reglas abstractas propuestas por la Gramática Universal no pueden ser dadas de manera innata. En contraste, los niños, basados en determinados contextos lingüísticos paulatinos a los que están expuestos dentro de su contexto social y cultural, van construyendo su lengua en pequeñas partes. Las construcciones lingüísticas aisladas que relacionan con determinados contextos van uniéndose y depurándose durante aproximadamente tres años de exposición a la lengua, hasta que la práctica constante les da unidad y forma.

2.2.1 BASES EPISTEMOLÓGICAS DE LAS TEORÍAS

Los acercamientos al estudio de la adquisición de la lengua difieren en sus estructuras epistemológicas básicas. Éstas provienen de dos teorías clásicas sobre la adquisición del conocimiento que se oponían desde los siglos XVII y XVIII, el empiricismo y el racionalismo (Lust 2006:49) que diferían en: i) su punto de vista sobre la fuente última del lenguaje, (ii) su concepción con respecto a los mecanismos de adquisición, (iii) sus creencias sobre las características del estado inicial de aprendizaje, y (iv) el método cognitivo de elaboración de las concepciones teóricas.

Descartes y Kant sostenían la perspectiva racionalista, que utiliza el método deductivo, en la que se propone que existe competencia innata. Kant proponía que el conocimiento se deriva de estructuras de la mente humana y que el niño nace con ideas innatas y una mente activa que impone una estructura con base en la experiencia (Lust

2006:50). Descartes tenía varias propuestas, entre ellas, que los conceptos como tiempo, espacio, verdad, etc. no tiene esencia sensorial y por tanto no pueden ser copiados. Argumentaba también, por ejemplo, que los cuerpos no pueden ser conocidos por los sentidos o por la imaginación, sino por la simple comprensión (Lust 2006:49)

La teoría empirista fue propuesta por autores como Locke, Berkeley y Hume. Ellos argumentaban que el conocimiento se deriva de la experiencia del mundo exterior, que la información del mundo se copia por medio de sensaciones, imágenes, recuerdos a otra información ya almacenada y las ideas complejas resultan de la asociación de ideas simples. Los niños nacen con cero información almacenada, a *tabula rasa* (*Idem*)

El innatismo fundamenta sus asunciones principales sobre la base del pensamiento racionalista, mientras que las otras teorías retoman las bases del pensamiento empírico.

2.3 OBJETIVO

El objetivo de este capítulo es explicar por qué en esta tesis nos inclinaremos por una teoría en particular.

2.4 DISCUSIÓN

Como ya se expuso brevemente, el generativismo surge de forma dialéctica como un modelo de pensamiento opuesto al conductismo de Skinner. Mediante la lógica y la deducción, Chomsky es capaz de refutar a su predecesor. En efecto, la lengua es demasiado compleja como para que el mecanismo más importante de adquisición sea el estímulo. Esta misma lógica de pensamiento lleva a Chomsky a proponer que, como es imposible que un niño realice un análisis lingüístico tan complejo, seguramente tiene una gramática heredada que permite adquirir una lengua. Hasta la fecha no existe una evidencia clara y contundente de que esta propuesta de Chomsky sea un hecho, y los argumentos que se utilizan para apoyar esta teoría son debatibles.

2.4.1 DEBATE SOBRE LAS EVIDENCIAS DE LA GRAMÁTICA UNIVERSAL

Entre las “evidencias” de que existe una gramática universal, se encuentra, por ejemplo, la así llamada **Hipótesis de Empobrecimiento de la Lengua**. Como se mencionó brevemente con anterioridad, mediante esta hipótesis se sostiene que la lengua es demasiado compleja y el habla adulta empobrecida y degenerada, lo que vuelve poco plausible la idea de que los niños se apoyen en el habla para acceder a la lengua. Según los primeros estudios generativistas (que hasta el 2005 se seguían usando como base de la teoría), para acceder a la GU, sólo es necesaria una mínima exposición a la lengua. Este último argumento, es muy cuestionable si tomamos en cuenta por un lado el

estudio de Bard y Sachs (1977). El niño Jim, un niño no sordo de padres sordos, aprendió únicamente el lenguaje de señas que se utilizaba para interactuar en el hogar, a pesar de su exposición a la lengua mediante la televisión y el radio. Por otro lado, existen los ejemplos frecuentes de niños que crecen en ambientes bilingües e incluso trilingües y aprenden a producir únicamente la lengua utilizada por la comunidad en la que socializan, a pesar de que la madre¹⁴ les habla en otra lengua (ver p. ej. Grosjean 1982).

Desde 1965, un grupo de investigadores argumentaba que la lengua materna era una lengua didáctica que aseguraba el desarrollo del lenguaje infantil (p. ej. Snow y Ferguson 1977). En 1977 Newport, Gleitman y Gleitman publicaron un artículo en el que presumían haber demostrado que no existe correlación alguna entre el habla materna y el habla del niño. Estos investigadores recolectaron el habla espontánea de 15 madres con sus hijos durante dos horas de interacción en dos sesiones con un intervalo de seis meses entre cada una. El habla de madre se analizó tomando en cuenta características que consideraron teóricamente plausibles en el desarrollo infantil, tal como el MLU, las interrogativas, los imperativos, las declarativas, la repetición y expansión; para el habla infantil se tomaron parámetros como frases nominales y frases verbales por oración. Según sus resultados, concluyeron que había aspectos individuales del habla materna que influían en la adquisición, pero las características universales como frases nominales y frases verbales por oración no estaban correlacionadas. Aunque la metodología de este estudio haya sido severamente criticada y repetida por otros investigadores que han obtenido resultados contrarios (p. ej. Furrow, Nelson y Benedict 1979), este artículo se sigue utilizando por los generativistas para demostrar que el *input* o el así llamado ‘estímulo’ no juegan un papel relevante en la adquisición del lenguaje infantil (ver p. ej. Lust 2006). Según la gramática generativa, la mera exposición al *input* de una determinada lengua es necesaria para detonar o disparar la Gramática Universal en la mente del niño.

La crítica principal a Newport *et. al* (1977) se basa en que tiene un ángulo enfocado hacia una teoría basada en la gramática adulta; la gramática infantil debe verse a partir de otra perspectiva pues no se rige por los mismos principios (Pine 1994). Lo que Gleitman y Gleitman comprobaron es que los parámetros lingüísticos que utilizaron no proyectan de manera adecuada el lenguaje infantil, o bien, que las características de la lengua que utilizaron en su estudio no tienen una influencia en la adquisición. Sin

¹⁴ o el padre si habla una lengua alternativa a la de la madre y la comunidad.

embargo, no son una prueba contundente de que el *input* no tiene una influencia en la adquisición, sobre todo, si tomamos en cuenta que existen investigadores que han utilizado otros parámetros y han encontrado resultados contrarios. Por ejemplo, Theakston, Lieven, Pine y C. Rowland (2001) descubrieron que la forma particular en que los niños utilizan diferentes tipos de verbos, independientemente de su categoría como transitivos o intransitivos, está correlacionada con la forma en que las madres utilizan estos verbos. Farrar (1992) descubrió que si las madres corrigen mediante la repetición la omisión de ciertos morfemas como el pasado *-ed*, el plural *-s*, y el progressive *-ing*, etc. facilitan el uso infantil. En un estudio sobre la adquisición de los demostrativos en español, se encontró también que existe un paralelismo entre el lenguaje adulto, en específico el HDN y en particular si se toma por separado a la madre. Este paralelismo se encuentra comparando tanto las series de demostrativos tanto por su forma *este* y *ese* (el demostrativo *aquel* no está presente en el habla infantil y es muy escaso en el habla adulta) como por su función sintáctica, como pronombres y determinantes e incluso por flexión de género y número. Se comprobó además que el dominio infantil del contraste deíctico está influenciado por el habla de la madre (Espinosa 2001 y 2002).

Otro punto utilizado por los generativistas para apoyar esta hipótesis de la pobreza del estímulo, está basada en los estudios antropológicos sobre interacción de los niños y niñas de culturas no occidentalizadas con los adultos y principales cuidadores. Se argumenta que el CDS es irrelevante en la adquisición ya que autores como Ochs (1982), y Pye (1986) han demostrado que las características del CDS descritas por los interraccionistas no son universales, sino únicamente privativas de las sociedades occidentalizadas. Sin embargo, se ha comprobado también que el ambiente social propiciado por la interacción en las comunidades, donde el lenguaje dirigido al niño no tiene las características maternas occidentalizadas, tiene una influencia determinante en la adquisición del lenguaje (Brown 1998, de León 1998). Lo cual torna otra vez irrelevante la idea de la nula importancia del CDS.

Para apoyar la lógica de la existencia de una Gramática Universal, se argumenta también que los niños de una primera generación expuesta a una lengua *pidgin* comienza generando reglas gramaticales no preexistentes en el *input* (Pinker 1994). Una vez más, este argumento podría ser un indicio de la existencia de una Gramática Universal, pero no es una evidencia. Sobre todo, si tomamos en cuenta que entre las personas que han usado este argumento, no han especificado si los niños en sus hogares

estaban expuestos a una lengua en particular, cuyas reglas pudieron ser sobre extendidas o generalizadas a lengua criolla (Tomasello 1995:147)¹⁵.

2.4.2 CONTRA ARGUMENTOS NEUROLÓGICOS, GENÉTICOS Y EVOLUTIVOS A LA TEORÍA CHOMSKIANA

Los generativistas utilizan también argumentos neurológicos para “evidenciar” la existencia de una Gramática Universal, basados en la existencia de áreas especializadas del cerebro o impedimentos específicos del lenguaje (SLI). Los generativistas sostienen que la especialización lingüística de determinadas áreas del cerebro, como por ejemplo, el área de Broca y el área de Wernicke, son una evidencia de que el lenguaje es heredado genéticamente. Sin embargo, incluso Pinker (1994), documenta que hay variación significativa con respecto a la localización de las funciones del lenguaje en el cerebro, con un número considerable de zurdos en los que se muestran patrones atípicos de localización de estas áreas. Pinker menciona también casos de niños que han recibido lesiones cerebrales a muy temprana edad y desarrollan funciones lingüísticas en partes atípicas del cerebro. Además existen estudios que documentan que para que se desarrolle la gramaticalización neurológica es necesario haber adquirido previamente un extenso vocabulario (Bates y Goodman 1997), lo que habla de una estrecha relación entre el léxico y la sintaxis. La especialización cerebral o modularidad “es frecuentemente el resultado de un proceso de desarrollo y no la causa (...) en vez de ser vista como un módulo innato encapsulado que contiene estructuras adultas, podríamos ver que (...) (el cerebro) se vuelve modular y especializado conforme la ontogenia toma lugar” (Bates, 1979 *apud* Tomasello 1995:144). En todo caso, estudios recientes han comprobado que no hay ningún gen responsable del lenguaje, y ésta evidencia ha sido aceptada incluso por generativistas (Lust 2006).

Algunos estudios neuronales han comprobado también que la representación de la corteza cerebral es producto de la interacción entre los mecanismos de crecimiento neuronal y la influencia del medio del que deriva la actividad neuronal (ver p. ej. Steven Quartz, Terrence y Sejnowski 1997). Desde este punto de vista se sostiene que la emergencia evolutiva del neocórtex en mamíferos es progresiva hacia una representación flexible de estructuras, en contraste con la teoría innatista, que sostiene que evolución cortical es innata y especializada en circuitos.

¹⁵ Para una reflexión más específica sobre cada uno de los argumentos que apoyan la Gramática Universal ver Tomasello (1995).

La teoría generativista se opone también a la teoría del proceso evolutivo darwiniano, pues argumenta que el lenguaje no es producto de una evolución progresiva sino que surgió espontáneamente en una generación humana. Según la teoría evolutiva de Darwin, cualquier cambio en una especie es paulatino, y se debe a las necesidades de adaptación al medio, y por tanto está dado por él. Contrariamente a la idea de un surgimiento espontáneo de una mutación independiente de la influencia del medio externo. Entre las propuestas que apoyan que la lengua se dio como un cambio paulatino de adaptación al medio se encuentra Deacon, en su libro *Los Orígenes del Lenguaje*¹⁶ (1997). Deacon sugiere que el lenguaje proviene de un cambio durante la evolución desde los homínidos, en el que la selección no favoreció al lenguaje por sí misma, sino la necesidad simbólica y motriz (manual) de adaptación al medio. Lo cual puede verse en la relación neuronal del lenguaje con la motricidad de la mano derecha. La propuesta antropológica de Deacon hacia la evolución lingüística se basa en el estudio de las estrategias de caza, apareamiento y cuidado de las crías, ya que en el neolítico fue preciso establecer contratos simbólicos entre las parejas. Esto hizo obligatorio instituir símbolos de alianzas que propiciaban la necesidad de comprender quién le pertenece a quién, y en el caso de una traición (que no existe sin previo acuerdo) quién le hizo qué a quién, lo que permitió el desarrollo simbólico de categorías como actores, recipientes y beneficiarios, etc. La propuesta de una Gramática Universal es imposible desde un punto de vista evolutivo, ya que un cambio biológico es significativamente más lento que un cambio lingüístico, la evolución cerebral toma lugar en una escala geológica. Por el contrario, un cambio lingüístico se lleva a cabo en algunos miles de años (Deacon 1997:110).

De acuerdo a los factores genéticos evolutivos estudiados en otras especies, es mucho más probable que la evolución del cerebro hacia el lenguaje haya sido dada tanto en conjunción con otras habilidades, como de forma lenta en un proceso de adaptación al medio. Por ejemplo, Elman (1999:19) sostiene que:

In mammals, most important developmental phenonena rest on a complex set of interactions; these include virtually every possible interaction imagineable, e.g., gene/gene, gene/environment, tissue/ tissue, tissue/environment, organ/organ, organ/environment, etc. The early view, for example, that complex behaviors might directed by single genes has given way, over the past several decades, to the realization that even apparently simple traits such as eye color reflect the coordinated interaction of multiple genes. For more complex traits, the number of genes involved may figure in the thousands. Furthermore, genes typically play multiple roles, participating in the formation of very different traits.

¹⁶ The Origins of Language

Müller (1996:611) por su parte, aporta evidencia sobre homologías perceptomotoras de pre adaptación al lenguaje en primates no humanos, que sugieren una formación gradual de éste en la evolución, en coordinación con el desarrollo de otras funciones cognitivas. Propone que la especialización lingüística en determinadas áreas del cerebro se debe a la epigenética y algunos eventos probabilísticos de maduración, no a una instalación inmediata. El conocimiento lingüístico está representado neuronalmente y distribuido en células estructuradas cuya topografía refleja modalidades perceptomotoras involucradas en la adquisición. Lo cual apoya que la separación entre el desarrollo verbal y no verbal tenga su origen en especializaciones de percepción y motricidad, más que un módulo gramatical autónomo.

Desde la perspectiva evolutiva Deacon (1997) propone también que la clave de la adquisición no está ni en el cerebro, ni en el niño, ni en la influencia del exterior, sino en la lengua misma. Ésta ha evolucionado bajo el influjo la selección natural para adaptarse al aprendizaje infantil, pues es éste el que le permite su sobrevivencia. A través de miles de generaciones las lenguas han tenido que adaptarse mejor a las personas, de modo que la gente necesite hacer ajustes mínimos a ellas. *“We might all share near-universal features in most languages, simply because we are all members of the same species, sharing many common perceptual, behavioral, and emotional biases”* (Deacon 1997:121).

Las teorías alternativas al generativismo que se expusieron al principio de este capítulo, entre las que destaco la Teoría de Base en el Uso, son coherentes con el funcionamiento cerebral y las teorías evolutivas más aceptadas. Su punto de partida y base de estudio son las categorías gramaticales y las competencias cognitivas infantiles, que se diferencian de las gramáticas adultas. Consideran el aspecto simbólico del lenguaje, no como una estructura sintáctica vacía, y exploran las características de la lengua que la hacen accesible a las competencias infantiles, en lugar de considerarla de entrada, inaccesible a la mente infantil. Toman en cuenta también los aspectos culturales y sociales en los que toma lugar el proceso de adquisición infantil, respetando las diferencias: los pedazos de lengua infantil analizados construyen al modelo de adquisición, en vez de tener que adaptarse a él.

2.5 CONCLUSIÓN

Los argumentos expuestos en este capítulo hacen de la teoría generativista debatible. La teoría constructivista o de base en el uso, en cambio, está fundada sobre una evidencia clara, tangible y comprobable basada directamente en la adquisición

infantil, por medio por ejemplo, de Las islas verbales. Tomasello descubrió que su hija producía determinados verbos aislados, sin conexión y restringidos (Tomasello 1992), esta evidencia ha podido reproducirse en otras categorías gramaticales y en otras lenguas (Tomasello 2003). La teoría es aún joven pero se está desarrollando con estudios basados en aspectos claros y precisos de la adquisición, por tanto cada uno de sus argumentos pueden ser comparados. Es una teoría de bases piagetianas congruente con las teorías de la evolución, la neurobiología, la psicología cognitiva y la antropología.

De acuerdo con Lust (2006:68) la teoría constructivista tiene que aclarar algunos aspectos: cuáles son los mecanismo cognitivos y socio-cognitivos que los niños usan para convertir un *item* individual en un patrón generalizado, qué forma toman los patrones generalizados por los niños y cómo relacionan su estructura actual lingüística con las construcciones, cómo determinan los niños similitudes entre construcciones para saber cómo construir generalizaciones apropiadas sin análisis lingüístico, cuáles son los mecanismos por los cuales los niños cambian de un conocimiento gramatical a uno no gramatical. El constructivismo es una teoría en formación, pero sus evidencias son más claras y específicas, no requiere de grandes argumentos, se basa en un pequeño descubrimiento significativo que ha sido verificado. El método de estudio está en relación directa con las competencias lingüísticas de los niños mismos, que son la base para armar la teoría. La Gramática Universal, en cambio, se prueba en el habla infantil, en lugar de ser la base *per se* del estudio. Es por esto que me inclino por el estudio de la teoría constructivista y sus métodos de investigación para elaborar esta tesis de doctorado.

III. LOS DEÍCTICOS EN EL HABLA ADULTA DESDE UN PUNTO DE VISTA SEMÁNTICO Y PRAGMÁTICO

3.1. INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de este capítulo es verificar los patrones semánticos que determinan el uso de los deícticos locativos en el habla adulta. El objetivo es establecer un parámetro que nos permita caracterizar los deícticos locativos, para estudiarlos en la adquisición infantil. Para ello tomaremos como base los estudios previos sobre la deixis del maya yucateco, y nuestros propios datos del habla adulta.

En este capítulo serán analizados los rasgos semánticos inherentes a los deícticos del maya yucateco, tomando en cuenta los dos elementos que los conforman: las bases y los enclíticos. Se analizarán, en particular, los rasgos semánticos de las bases *le*, *te'*, *je'* y *bey*¹⁷ y los enclíticos *-o'*, *-a'* y *-ti'*; pues se trata de los elementos semánticos específicos que fueron elegidos como objeto de estudio en la adquisición infantil, como se verá para los capítulos III y IV.

3.2. ANTECEDENTES

A continuación transcribo la sinopsis de los deícticos del maya yucateco que serán analizados en el presente capítulo:

Bases		Enclíticos	
je'(l)	Ostensivo evidencial 'aquí/allá está'	-a'	Inmediato (próximo)
te'(l)	Adv. Loc. 'aquí/allí'	-o'	No inmediato (distal)
bey	Modal 'así, entonces'	-ti'	Individuado
le	Artículo y demostrativo. 'Esto, eso, aquello/el'		

TABLA 8 SINOPSIS DE LOS DEÍCTICOS SUJETO DE ESTUDIO EN EL PRESENTE CAPÍTULO¹⁸.

El enclítico individuado ha sido clasificado tradicionalmente como elemento ligado a *le*, para construir la tercera persona del singular *leti'*.

El enclítico *-a'*, en combinación con cualquiera de las bases, ha sido definido como lo que se conoce en el campo de la deixis como término de proximidad; el enclítico *-o'* por su parte, ha sido definido como término que expresa distancia. Así por ejemplo,

¹⁷ Incluimos este deíctico, a pesar de que no es foco de estudio particular en la adquisición, porque un gran número de los ejemplos que se usan en el capítulo III incluyen combinaciones de los enclíticos con *bey*; por tanto fue considerado relevante para comprender el sistema en su totalidad.

¹⁸ Excepto por el enclítico *-ti'*, que solamente se combina con la base *le* cada una de las bases se combina con los enclíticos presentados en la tabla 1.2.

autores como Swadesh, Álvarez y Bastarrachea (1970:29), Tozzer (1977:33,50), Bolles y Bolles (1985:37) y Bricker *et al.* (1998) registran las bases combinadas con el enclítico *-a'* asociadas siempre con 'aquí', 'acá' y 'esto' mientras que a las bases que se combinan con *-o'* las asocian con 'allá' y 'eso'.

Otros autores proponen directamente que *-a'* es un término que expresa cercanía al hablante (McQuown 1967:237-238; Smailus 1989:107; Barrera Vázquez 1991, Van Geenhoven *et al.* 2000) y que *-o'* expresa lejanía (Barrera Vázquez 1991), distancia con respecto del hablante (Van Geenhoven *et al.* 2000), o bien cercanía con el oyente (McQuown 1967:237-238; Smailus, 1989:107). En el primer caso se concibe el maya yucateco de manera implícita como una lengua de orientación distal (en los reportes del Instituto Max Planck (Van Geenhoven *et al.* 2000), se presenta de forma explícita el maya yucateco como lengua de orientación distal) y en el segundo caso, como una lengua de orientación personal. Hanks (1990) propone una definición divergente, aunque no opuesta, pues según él, el rasgo que mejor define al enclítico *-a'* es la inmediatez y al enclítico *-o'* la no inmediatez.

De cualquier modo, estos dos enclíticos producen una percepción de cercanía (*-a'*) y distancia (*-o'*). La forma específica en que se manifiestan varía dependiendo de la base con que se combinan. A continuación se citará una revisión de la literatura sobre cada una de las bases.

3.2.1 OSTENSIVOS EVIDENCIALES

En general, se puede decir que el ostensivo evidencial se registra en la literatura como un término que tiene la función de mostrar y/o presentar un referente cuya presencia sea manifiesta en el momento de la emisión. Swadesh *et al.* (1970:52), por ejemplo, nombra a esta base mostrativa y la traduce como 'he aquí', 'el que', 'la que', 'aquí está', 'he aquí', 'hace ya'; en combinación con *-a'* 'este mismo', 'el de aquí', 'aquí mismo'.

Traducciones idénticas o similares a éstas han sido propuestas por Tozzer (1977), Bricker *et al.* (1998) y McQuown (1967), para este último *je'* significaría en español "así de esta manera" (McQuown 1967:237-238).

Barrera Vázquez (1991) añade que esta base señala necesariamente una entidad que se encuentra visible. David y Alejandra Bolles (1985:37) definen *je'la'* y *je'lo'* como un locativo pronominal, que se usa de manera general en contraste con *te'la'* y *te'lo'* que se usa de manera enfática, ambas traducidas 'aquí' y 'allá' respectivamente.

Hanks (1990:262-292) sostiene que los ostensivos evidenciales tienen cuatro grados de funciones especializadas: función presentativa, directiva, referencial y expresiva.

1. Presentativa. La función más básica de los ostensivos evidenciales es la presentativa, mediante ésta los hablantes focalizan y verbalizan el referente ante el oyente, lo hacen presente, por ejemplo el pasar con la mano un objeto y entregarlo.

2. Directiva. Mediante esta función se introduce un tópico. Dirige la atención hacia el referente, especialmente, enfoca la vista hacia el objeto. Según Hanks presentativo contiene a directivo porque ambos dirigen foco, pero no viceversa, porque al dirigir foco el referente no acaba necesariamente en la esfera corporal del hablante, mientras que presentar sí. Ambos, sin embargo, tienen la característica de abrir un nuevo campo visual a o enfoque hacia el referente.

3. Referencial. Identifica un referente, en algunos casos, del discurso. Como presentativa y directiva, tiene la característica de individuar un objeto o tema.

4. Expresiva. Ésta se refiere específicamente a la expresión de certeza: *je'le'*, por lo tanto no es relevante para este capítulo, no obstante mencionaremos brevemente que mediante este uso de la lengua se expresa la actitud del hablante, de evaluación o expectación ante lo que el oyente dice.

Estas funciones difieren una de otra por el modo de acceso perceptivo que señalan.

Los ostensivos evidenciales son convencionalmente usados como directivos y presentativos. Certeza y percepción son clave para el uso de este deíctico, para el que la espacialidad es una dimensión secundaria. El acceso de ambos oyentes al referente es clave para la comprensión de este deíctico. Algunas veces el acceso espacial es clave, pero la disponibilidad sensorial, la memoria o el conocimiento del sentido común juegan el papel principal. *Je'le'*, que contiene la función expresiva, no requiere de evidencia perceptiva. Según el autor, esto representa un reto para las teorías de la deixis, pues añade la certeza como una dimensión deíctica (Hanks 1990: 20).

Presentar y dirigir caracterizan además la fuerza elocutiva de los ostensivos, así como por lo que él llama valores R, que son el marco de referencia deíctica de las coordenadas referenciales: incluye tres tipos de percepción: vista, oído y tacto; ya que los ostensivos se utilizan para referir objetos cuando éstos son accesibles o inaccesibles a estos tres sentidos de la percepción humana. Mientras que los valores que delimitan el sistema referencial de los pronombres personales, son hablante y oyente, de los

adverbios locativos immediatez e inclusión, el de los ostensivos está definido por el grado de compromiso, de atención y percepción.

También lo que Hanks llama campo indicativo de referencia juega un papel en el uso de los ostensivos, esto incluye la esfera corporal, la relación social y afectiva entre los oyentes, y las posibilidades espaciales accesibles a ellos. En el uso de estos deícticos es importante en qué grado los oyentes comparten el campo de interacción y el grado de acceso de los participantes sobre el referente.

3.2.2 ADVERBIOS LOCATIVOS

En la literatura se registra consistentemente a las bases *te'la'*, *te'lo'* como locativos, y se traducen siempre como 'aquí' y 'allá' respectivamente. *Tolo'* aparece algunas veces dentro de este paradigma, traducido como 'allí', 'allá', 'en aquel lugar' Swadesh et al. (1970:81) o 'allá (afuera)' (Bricker *et al.* 1998:279), o bien como alternativa de *te'lo'* (David y Alejandra Bolles 1985:37). Éste último no aparece en nuestros datos. Como se mencionó anteriormente (sección 2.1) David y Alejandra Bolles (1985:37) definen el uso de estas bases como enfáticas, en contraste con los ostensivos evidenciales.

Aunque *tolo'* no aparece en nuestros datos, y *waye'* tiene una frecuencia mínima y no será analizado en esta tesis, los mencionamos dentro del paradigma de los adverbios locativos, pues son elementos indispensables para comprender *te'lo'* y *te'la'* dentro de la definición de los adverbios locativos propuestos por Hanks (1983,1990). Hanks (1990) propone que los rasgos de las relaciones convencionales de cada una de estas formas se organiza en tres ejes: uno regional que surge de la oposición entre los deícticos *waye'* y *tolo'* en contraste con un uso restringido que refieren la oposición deíctica *te'la'* y *te'lo'*. Ambos se oponen a un tercer eje anafórico en el que no ahondaremos.

El uso **regional** se representa mediante los adverbios *waye'* y *tolo'*. Ambos refieren regiones limitadas con un perímetro de egocentrismo proyectado mediante la corporalidad de la expresión *-iknal*¹⁹- que, de acuerdo con Hanks, refiere una zona egocéntrica incluyente, dada por el rol social de cada oyente y la referencia con sentido de pertenencia al lugar donde sucede la emisión.

Way e' (Egocéntrico incluyente). En general, cuando los hablantes están separados por divisiones espaciales, perceptivas o sociales, cada uno refiere su propia locación como *waye'*, término ligado a la anteriormente mencionada expresión *-iknal*. *Waye'* sólo

¹⁹ *Ikmal*: "con, en compañía, en poder, o donde alguno está" (Barrera Vázquez 1991)

acepta verbos deícticos con que se refieren movimientos que permiten expresar dirección hacia el hablante, como *táal* (venir); *kó'oten* (venir hacia el hablante) y *táas(ik)* (traer(lo)). El gesto que acompaña este deíctico es un movimiento de la mano que empieza con la palma abierta hacia el oyente y cierra con la palma de la mano frente al hablante.

Dependiendo pues de los contextos de enunciación y el rol social que juega el hablante en ese momento, *waye'* se usa para referir: (i) la ubicación exacta del hablante, (ii) un lugar ubicado exactamente en la dirección que enfrenta la posición del hablante, (iii) el territorio que posee el hablante.

Se usa para referir regiones sociales, como un terreno o una casa. Hanks identifica los espacios etnocéntricos que refiere este locativo, que en su naturaleza como deíctico expande o contrae su referente de acuerdo con el contexto de la enunciación, de modo que *waye'* refiere tanto el espacio individuado del hablante frente a otro, como su parte dentro del solar, su solar, su frente direccional, su pueblo, su país, o incluso en comparación por ejemplo con el mundo de los espíritus, su propio mundo celestial.

Tolo' (Egocéntrico excluyente): de acuerdo con la descripción de Hanks, el locativo *tolo'* es el complemento de *waye'* y denomina esencialmente todo lo que está más allá del límite del momentáneo 'aquí', el hablante refiere *tolo'* como cualquier lado 'allá', lejos de su marco corporal y de acción. Igual que su contraparte *waye'* (egocéntrico incluyente), no refiere entidades identificables en sí, sino más bien las que contrastan socialmente con la propiedad del hablante, por ejemplo, la casa de a lado con la que comparte el solar.

Otra característica de uso distintiva de *tolo'* es que refiere lugares que no necesitan ser especificados o cuya especificidad es desconocida por el hablante, refieren cualquier lugar lejos. El gesto manual que acompaña a este deíctico es exactamente igual al de su opuesto *waye'*, pero en sentido contrario, comenzando con la palma en frente del hablante y se abre hacia fuera.

El uso **restringido** se representa mediante los adverbios *te'lo'* y *te'la'*. Mientras que los adverbios anteriores egocéntricos incluyentes y excluyentes refieren regiones y lugares generales, los adverbios de uso restringido, en cambio refieren locaciones que requieren señalamiento específico cuya referencialidad es más sociocéntrica que egocéntrica. Esta esfera sociocéntrica se construye dentro de la esfera del acto de enunciación del hablante y el oyente, dentro de esta esfera con límites establecidos, los adverbios de uso restringido señalan lugares específicos que refieren inmediatez (*te'la'*) o no inmediatez

(*te'lo'*) al hablante. Esta última puede referir al espacio que ocupa el oyente mismo, pues segmentan el propio esquema corporal del hablante en relación con el oyente dependiendo del grado de afectividad y rol social establecido entre ellos.

Aunque *waye'* y *tolo'* describen la ubicación del hablante frente al oyente, siempre es en relación de su locación, en relación a su zona deíctica de proximidad, los gestos que se usan son de mano abierta, mientras que en los de uso restringido los gestos son de señalización específica, tal como el dedo índice; lo que significa que su anclaje no es el esquema corporal. Su uso requiere que ambos oyentes deben poseer el mismo campo perceptivo. Así por ejemplo, *te'la'* se usa para referir segmentos específicos de *waye'* que van desde el cuerpo humano y el propio hogar hasta poblados próximos considerados como vecinos, pero parte de la misma área. Además *te'la'* es el único deíctico utilizado para señalar los cuatro puntos cardinales: *te'la' lak'in* 'aquí en el este', *te'la' xaman*, 'aquí en el norte', *te'la' chik'in* 'aquí en el oeste', *te'la' nojol* 'aquí en el sur'.

Te'la' (sociocéntrico inmediato). Dentro del perímetro que incluye a ambos oyentes, *te'la'* está asociado con el dominio del hablante. Mientras que la expresión *ko'ten waye'* sirve para llamar a alguien que no está en la región inclusiva del hablante, la expresión *ko'ten te'la'* sirve para llamar a alguien que ya se encuentra en la región social próxima al hablante. Puede también referir un camino que el hablante señala, cerca, mientras que *waye'* refiere el lugar donde **está** el hablante, *te'la'* puede referir a dónde **va** el hablante; por tanto el camino que este último señala es desconocido para el oyente, de modo que *te'la'* está introduciendo nueva información. *Te'la'* introduce nueva información al contexto, y también se utiliza para introducir nueva información al discurso.

En resumen, *te'la'* señala locaciones restringidas de relativa inmediación, trayectoria y finalmente, introduce también nueva información. El uso de este deíctico locativo *te'la'* puede llegar a traslaparse con el del incluyente *waye'* y con el del no inmediato *te'lo'*, aunque sean claramente distintos de él.

Te'lo' (sociocéntrico no-inmediato): también *te'lo'* segmenta la región próxima al hablante, la referida por *waye'* y dentro de esta región próxima cubre los espacios de distancia no inmediata que se oponen a *te'la'*. No se su usa para referir inmediatez al hablante a menos de que un marco de referencia muy restringido haya estado previamente establecido. Nunca se utiliza para señalar una parte del cuerpo. Su rango de referencia empieza fuera del esquema corporal, dentro del perímetro que incluye a

ambos participantes del acto comunicativo, *te'lo'* está más asociado con el dominio del oyente. Al contrario de su contraparte *te'la'*, *te'lo'* se combina de manera productiva con la primera persona plural del verbo 'ir': *ko'ox te'lo'*, pero en este caso ambos oyentes conocen el origen y la trayectoria del destino; esta forma no inmediata refiere sólo en consigna de conocimiento preestablecido entre los oyentes. Asimismo, señala en el discurso el referente ya establecido o conocido, por ejemplo se utiliza para recordar experiencias pasadas compartidas. En general, esta forma es menos focal, menos asimétrica y menos marcada que *te'la'*.

Así como *tolo'* (egocéntrico excluyente), *te'lo'* también se usa para referir cualquier lugar lejos del hablante, un lugar no específico; la diferencia es que el primero refiere sólo un lugar donde NO esté el hablante (lo excluye) y el segundo está anclado también en el esquema corporal del oyente.

Los cuatro locativos aquí mencionados, pueden usarse en contraste con el otro.

Concreto

Egocéntrico		Sociocéntrico	
Incluyente	Excluyente	Inmediato	No inmediato
<i>way e'</i>	<i>tolo'</i>	<i>te'la'</i>	<i>te'lo'</i>

ESQUEMA 1. RASGOS SEMÁNTICOS DE LOS ADVERBIOS LOCATIVOS (EXCLUYENDO EL RASGO 'ANAFÓRICO') (HANKS 1990:457).

3.2.3 DEMOSTRATIVOS

La base *le* se asocia también de forma constante con los demostrativos 'este', 'ese', 'aquel' (Swadesh *et al.* 1970:22,61), se les llama tanto pronombres demostrativos (Tozzer 1977:50, Bolles *et al.* 1985:17) como adjetivos demostrativos (Bolles *et al.* 1985) e incluso deícticos nominales (Hanks 1990). Se les reconoce también como artículos definidos (Tozzer 1977:50, Hanks 1990, Bricker *et al.* 1998:165). Se propone que tiene su origen filogenético en la partícula del maya colonial *lay* (Bolles 1985 y Monforte 1999).

Hanks (1990:21) describe que la combinación *le (l) + -a'* se utiliza para hacer referencia ya sea a objetos táctil o visualmente accesibles o nuevos en el discurso; *le (l)*

+)-o' se usa para hacer referencia a objetos visibles o bien simplemente conocidos por ambos oyentes o previamente introducidos en el discurso; *leti'* no señala ninguna función espacial o de algún tipo de acceso sensorial sino que su marco de referencia es de identificación única.

The form *leti'* tends strongly to be used in reference to unique objects already known by both interactants. This knowledge may be based on preceding discourse in the same indexical frame or on background knowledge assumed by participants. The referent is uniquely identifiable. (Hanks 1990:470)

Se utiliza también para nombrar a la tercera persona, que no participa de la interlocución, por lo que se puede decir que el morfema *le* pertenece tanto al sistema deíctico locativo como al personal (*Ibidem*: 163). Cuando el referente es alguna persona no identificable en el discurso o se trata de un objeto no lo suficientemente identificable para otros y no disponible en el discurso, los hablantes incrementan la descripción añadiendo a *leti'* + *el -a' o el -o'*, “es éste (ése) de aquí/allá”.

Hanks (1990) argumenta que los rasgos característicos que describen el uso de los demostrativos son: inmediato, no inmediato, discursivo, dado y especificado²⁰. Éstos representan referentes de accesibilidad total y su potencial de verificación, excepto para referentes que describen las categorías dado y especificado (Hanks 1983:243).

INMEDIATO. Este rasgo característico se asocia al uso de *lela'*. El referente es perceptiva y espacialmente accesible a ambos oyentes y el uso de éste en su modalidad discontinua, como vemos en el ejemplo del siguiente párrafo, la frase nominal *le soólar a'*, establece el foco de atención. En ambos casos el referente tiene la característica de ser identificable por su unicidad y por tanto, reconocible para ambos oyentes.

Seéb, a shaman had recently arrived at the home of Pedro in order to prepare the altar for a *hwadlil kóol* ('food of the fields') ceremony he was to perform in the outer yard. He was sitting while awaiting Pedro's twelve year old son, small-talking while awaiting Pedro. Never having been in the homestead before, he asked the boy if it was large.

58.

S:	nojoch wá <u>le solar a'</u>	Is this plot big?
Boy:	lela'?	This one?
S:	jáaj	Yeah
Boy:	má' nojoch i' ²¹	It is not big (Hanks, <i>ibidem</i> , 244)

Los deícticos de immediatez *lela'* y *te'la'* son, según este autor, utilizados para introducir nueva información, mientras que su contraparte, los deícticos de no-immediatez, señalan información vieja. Arriba en la pregunta del muchacho, el referente de *lela'* al momento de señalar una dirección es un punto ya localizado en el mapa cuyo

²⁰ Traducidos del inglés: 'immediate', 'non immediate', 'discourse', 'given', 'specified'.

²¹ Adaptamos la ortografía maya utilizada por Hanks al de esta tesis.

foco de atención es compartido al momento de la emisión, aunque la información sobre él sea añadida al discurso como nueva. Como se observa en otro ejemplo de Hanks, *lela'* permite establecer un nuevo referente.

Don Síl, a shaman, was performing a *jets lú'um* ceremony (exorcism of homestead). He had instructed the senior men of the homestead to bring a candle and food offerings to each of the four corners of the solar 'yard'. After they had left, he noticed a remaining candle, which he immediately picked up, thinking one of the men had forgotten to take it to his corner. He held it out and said, to the remaining men milling about the altar *lela'*, *ma' bisá'ab ela'a* 'this one, this one wasn't taken'. (Hanks, *ibidem*, 245)

En el ejemplo, la vela, que es el referente, es perceptiva y espacialmente accesible a los participantes, no es el foco de atención, ni está en el discurso previo, ni siquiera es parte de la misma tarea realizada por el resto de los hablantes, sino que abre una nueva puerta de interacción entre los participantes que es mutuamente accesible en el espacio y la percepción de los interactores, pero depende de un contexto ya establecido.

NO INMEDIATO. Este rasgo característico se asocia al uso de *lelo'*, aunque puede llegar a expresarse con algún otro demostrativo. El referente no necesita ser foco de atención ni haber sido referido con anterioridad, simplemente debe ser directamente identificable mediante su unicidad. Así pues, el referente es identificable por su unicidad en el contexto de la enunciación del discurso, independientemente de la atención que recae sobre él. En uno de los contextos descritos por Hanks, tres personas incluyendo él mismo están en una cocina y una hablante le pide que eche leña al fuego: *Nuch e k'áak'o'*. Aunque la atención no estaba puesta en el referente, en un hogar maya se sabe cuál es el fuego en una cocina en este caso incluso, independientemente al espacio con respecto a los oyentes.

La forma no inmediata *lelo'* también se usa como anafórico de coreferencia cuando el referente no es accesible: el tópico está preestablecido mediante la experiencia común de los oyentes con respecto al referente, nuevamente identificable por su unicidad. De modo que el antecedente no necesita tener una ubicación precisa o ser inmediato en el discurso. El antecedente no es explícito sino únicamente sobreentendido por ambas partes de la interlocución (Hanks, *Ibidem*, 248).

El primer ejemplo mediante el cual describe Hanks la no inmediatez es de una emisión hecha por uno de los espectadores durante la proyección de una película, en un cine al aire libre. En un momento de alta tensión durante una escena erótica, de un hombre y una mujer que se tocan apasionadamente, un espectador grita: *Saa maáre, chokow le k'iin-o'* 'Madre Santa está caliente el sol', después del cual toda la audiencia

comienza a reír. El referente mediante la frase nominal *le k'úino'*, accesible en igual medida para todos los oyentes²², hace referencia a un objeto reconocido universalmente por su calor (en paralelismo con la escena erótica) y verificable por medio de la escena, es decir, identificable por su unicidad.

DISCURSIVO. Frente al uso como anafórico de coreferencia, el demostrativo discursivo *lelo'* también hace referencia directa al discurso previo. Tomando de nuevo el ejemplo de la ceremonia *jets' lú'um*, Hanks registra que una vez explicado el procedimiento de la ceremonia a los participantes, el chamán dijo: *...liisto, chen le kán a méento', jach chen lelo'* 'Listo, sólo eso tienen que hacer, nada más que eso'. Mediante la frase nominal subrayada refiere todas las instrucciones dadas con anterioridad. El discurso referido por *lelo'* es entendido por todos los oyentes de una forma simétrica, todos tienen acceso al referente en la misma medida (Hanks 1983:248).

DADO. Este uso deíctico indica que el referente es de identificación única y no requiere mayor descripción, se usa frecuentemente, aunque no siempre, para referir a personas perfectamente identificables en el contexto. Por ejemplo, se puede hacer referencia al cónyuge del oyente por medio del demostrativo *leti'*, pues la persona es cabalmente asociable al esposo/a, y se vuelve pues, de identificación única.

Para explicar este rasgo de identificación única, Hanks (1990) da otro ejemplo de una mujer que está regresando del mercado con las cosas del mandado y el suegro le pregunta: *jtáalech máan*, '¿Vienes de comprar?' - y la nuera responde - *leti'*. Esta contestación, que pudo haber sido someramente una afirmación tipo "sí", en maya *jaaj* denota en cambio que es eso mismo, comprando, y no otra cosa, lo que hacía la mujer.

En otro pasaje se muestra que el rasgo **dado** tiene características que señalan coreferencia anafórica, experiencia compartida y evidencia periférico sensorial. Hanks había grabado una ceremonia hecha por el chamán Don Siíl. Tiempo después esta misma grabación es puesta para otra persona a quien se le previene qué es lo que está por escuchar, él al oírla dice: *le tuun ti'* "Entonces realmente es él". Reconociéndole la voz mediante esta expresión de identificación única. Este uso no requiere necesariamente la presencia del referente, puede haber sido mencionado anteriormente en el discurso, un foco de atención establecido y conocido por ambos oyentes.

ESPECIFICADO. Hanks documenta esta característica como perteneciente a hombres de avanzada edad (60 en adelante) proveniente de Mani, y no Oxcutzcab, el dialecto que describe. Este uso es menos preciso, se usa frecuentemente cuando el referente proviene

²² A lo que Hanks llama accesibilidad simétrica.

de conversaciones previas, o sea que sus antecedentes son vagos y distantes, por lo que requiere descripción léxica. Un ejemplo típico de especificado se registra mediante el discurso de una persona que explicaba la diferencia de lenguas en Oykutzcab: *esque le 'oolale', yá'abach t'áanó'ob difereénte* "ésa es la razón por la cual hay diferentes (estilos) de habla. "La razón" resume la colección de observaciones hechas en el discurso precedente, es importante resaltar que en este uso hay elaboración verbal que resume una colección como un todo. El referente anafórico de este uso es vago, y no resume una instancia única, sino un conjunto de referentes. Es en esencia un rasgo vacío (Hanks 1983:254).

En general se puede decir que el uso de los demostrativos se caracteriza por involucrar diferentes tipos de accesos al referente. El rasgo inmediato se utiliza sólo cuando los participantes pueden acceder en la misma medida (acceso simétrico) espacial o perceptivamente al referente, pero no necesariamente se requiere conocimiento previo sobre el referente, mientras que el rasgo **dado** requiere ser de identidad única reconocida por ambos oyentes en el discurso precedente o conocimiento previo (simétrico) (Hanks, *Ibidem*, 255). Aunque la relación de los rasgos característicos de uso con cada uno de los demostrativos no es siempre necesariamente de uno a uno, pues es variable, se puede establecer relación entre el rasgo inmediato con el demostrativo *lela'*, y *leti'* con el rasgo **dado**.

3.2.4 ADVERBIOS MODALES

A la partícula *bey* del maya yucateco se le identifica en la literatura con clases de palabras tales como adverbios y conjunciones. Dentro de estas clasificaciones y funciones que se le atribuyen existe homogeneidad al asignársele siempre una función adverbial, modal y deíctica. Se le traduce repetidamente como el modal "así" y con el comparativo "así como", (Swadesh *et al.* 1970:36, Barrera Vázquez 1991:50, Bricker *et al.* 1998:382, Bolles *et al.* 1985:61). Otra de sus acepciones es la conjunción "si" (Barrera Vázquez 1991:50, Swadesh 1970:36) o en inglés "since" (Bricker *et al.* 1998:382) y la construcción perifrástica deíctica modal "de este modo" (Swadesh 1970:36, Bricker *et al.* 1998:382, Barrera Vázquez 1991:509). Bolles *et al.* (1985:61) apuntan que *bey* proviene de la partícula que en los textos coloniales aparece como *bay*, según ellos esto ha sido un cambio aun no completado, pues hasta la fecha pueden encontrarse ejemplos de uso de *bay*.

Con respecto a la diferencia entre *beyo'* y *beya'* se argumenta por un lado que estos marcan una diferencia deíctica y anafórica, siendo *beya'* utilizada únicamente en

el contexto de la enunciación como deíctico, y *beyo'* como anafórico o discursivo (Tozzer 1977:106, Hanks 1983:25). Bolles *et al.* (1985:38) y Bricker *et al.* (1998:382) establecen que esta diferencia en el significado está dada por un contraste deíctico per *se* y puede traducirse como *beya'* “de este modo” y *beyo'* como “de ese modo”.

Hanks (1983) apunta que los adverbios modales son los deícticos menos diferenciados del maya yucateco y sus significados son múltiples y muchas veces desdibujados o imprecisos. Se caracteriza porque en cualquiera de sus usos el referente es igualmente accesible para todos los oyentes, en sus palabras, de accesibilidad simétrica. En algunos casos, puede traducirse al inglés como ‘since’, en español se traduciría con el causativo ‘como’ o la conjunción ‘si’. p. ej. *bey ma'a tubin in suku'un, je'l im bine e'*, ‘como no va mi hermano, voy yo’. Se usa también para indicar un dato aproximado o que no se puede afirmar con seguridad p. ej. *bey las 'oonseh insuut* ‘regreso como a las 11’; para resumir un discurso previo. p. ej. *yaan ataal beyo'* ‘Entonces sí vas a venir’, y para referir circunstancias visibles, o circunstancias que se asumen como conocidas y preceden al discurso. Como ya se mencionó, Hanks (1983) argumenta que la diferencia entre *beyo'* y *beya'* es que el primero es anafórico y el segundo, en cambio, introduce información nueva al discurso y hace algunas veces referencia a la acción realizada por el hablante u objetos disponibles al tacto (Hanks 1983:25).

3.3. ANÁLISIS

Como ya se explicó en la introducción, tanto nuestros datos transversales recolectados en Yalcobá, como en los longitudinales, recolectados en Campamento Hidalgo, consisten de datos inducidos a través de juegos que conllevan al uso de deícticos, aunque también se encuentran datos espontáneos.

En los datos longitudinales, los adultos aparecen en los videos por casualidad o por ser observadores pasivos que sin querer irrumpen de pronto en la interacción de los niños, o que, por estar acostumbrados a la presencia del camarógrafo y recolector de los datos, han decidido de manera voluntaria tomar parte en la interacción de los niños durante las grabaciones. En los datos transversales, en cambio, los adultos están allí porque se les pidió de manera explícita que colaboraran con los niños para que éstos participaran en los juegos y hablaran, especialmente con los niños menores de 4 años. Por otro lado, se realizaron dos grabaciones especiales para adultos, un grupo de adultos armó dos construcciones con los bloques tipo Lego y en la otra armaron un rompecabezas y medio; en estos últimos videos aparecían los niños solamente porque

sus principales cuidadores participaron en los juegos, pero su intervención fue realmente mínima.

Primero se estudiaron y clasificaron los deícticos producidos por los adultos y los niños durante las grabaciones de nuestros datos transversales, de los cuales se obtuvieron tipos de uso para cada deíctico estudiado. Tomando como base los resultados obtenidos en este primer análisis, comparamos los datos producidos por los adultos en los datos longitudinales, buscando acomodarlos en la clasificación por tipos que se había obtenido, por un lado, y por otro, aumentar la clasificación en caso de encontrar nuevos usos adultos, pero no fue el caso. Todos los tipos de uso encontrados en los adultos de Campamento Hidalgo pudieron clasificarse dentro de los producidos por los adultos en Yalcobá.

Para el análisis del habla adulta se consideraron un total de 392 deícticos emitidos por los adultos.

Deíctico	Próximos	Distales	Otros
Demostrativos:	41(e)lela'	19 (e)lelo'	17 leti'
Ostensivos evidenciales:	3 je'la'	33 je'lo'	
Modales:	42 beya'	47 beyo'	3 beyi'
Adverbios Locativos:	32 te'la'	14 te'lo'	1 waye'
Total: 303	118	113	21

TABLA 9 BASE DE DATOS TRANSVERSALES (YALCOBÁ)

Deíctico	Próximos	Distales	Otros
Demostrativos:	6 (e)lela'	7 (e)lelo'	13 leti'
Ostensivos evidenciales:	7 je'la'	11 je'lo'	
Modales:	14 beya'	15 beyo'	0 beyi'
Adverbios Locativos:	5 te'la'	10 te'lo'	1 waye'
Total: 89	32	43	14

TABLA 10 BASE DE DATOS LONGITUDINAL (CAMPAMENTO HIDALGO)

3.3.1. OSTENSIVOS EVIDENCIALES

Según nuestra observación de los datos, podemos decir que los ostensivos evidenciales provocan un cambio de estado mental de la perspectiva que el oyente o el mismo hablante tienen sobre el referente. El cambio de estado mental tiene que ver con la presencia visual del objeto referido, éste puede incluso experimentar un cambio de estado físico, pues los ostensivos evidenciales se emiten también cuando se realiza la

acción de dar algo a alguien, también se utilizan para llevar a cabo la acción contraria, como quitar algo a alguien, en la función que Hanks (1990) llama presentativa. Por otro lado, si pensamos que el oyente no tiene consciencia del referente, el hablante al emitir el ostensivo busca hacerlo consciente de la presencia de lo referido, y así atraer su atención a él. Algunas veces con la emisión del ostensivo, el hablante da al oyente algo que busca envolverlo en una nueva tarea. Introducen foco de atención sobre el referente aun cuando ya no sean un tópico establecido, pues es posible que hablante y oyente se encuentren buscando un objeto que ambos tengan en mente y el hablante dé la señal de haber encontrado el objeto mediante el ostensivo. Si nos imaginamos el referente como una imagen de una cámara, podemos entender el uso del ostensivo, como que permite al oyente conocer la imagen de la cámara del hablante. Se utilizan bajo las siguientes condiciones del contexto de la enunciación:

1. Se emiten con el enclítico *-a'*, si el referente está o estaba en posesión del hablante, o necesita recalcar su sentido de pertenencia frente al objeto. El hablante tiene acceso visual y/o táctil con respecto al referente. Se usa también si una acción ha sido acabada, pero el hablante está aun involucrado en la acción.
2. Se emiten con el enclítico *-o'*, si el referente está o estaba en posesión del oyente, refieren distancia (ya sea espacial o afectiva) frente al referente y son menos marcados que los ostensivos *je'la'*. El hablante puede o no tener acceso visual, táctil o poseer al referente. Se usan también si refieren una acción terminada en la que el hablante ya no está involucrado y realizó la acción de reclinar el cuerpo hacia atrás o simplemente las manos, en señal distancia frente al referente.

Presento una tabla en que desgloso los rasgos semánticos de este deíctico:

Dimensión Espacial Cognitiva Perceptiva Social

Deícticos Prox Dist Neu Intr.Foc Cnc.O AccVis.O VA Tact Pos. Traduc.

Iniciales

Deic.

Ostev. Ev.

Je'(l) -a'	x		x		x	+-	x	+-	'Aquí está'
Je'(l) -o'		x	x		+-	+-	+-	+-	'Allá está'

TABLA 11 RASGOS SEMÁNTICOS DE LOS OSTENSIVOS EVIDENCIALES. Dimensiones establecidas en relación al hablante: Prox = Próximo; Dist = Distal; Neu=Neutro; Intr.Foc=Introduce Foco de Atención; Tact=Accesible táctilmente; Pos=Posesión . En relación a al Oyente:O=Conocido por el Oyente; AccVis.O=Accesible visualmente para el oyente.

De acuerdo con las características mencionadas, he identificado cuatro tipos de uso adulto:

Je'la'

TIPO 1: Introduce tópico, referente en dominio del hablante.

TIPO 2: Acción o tarea (semi)acabada, permanece cercano al referente.

TIPO 3: Traslado hablante a oyente: Hablante entrega objeto a oyente y produce en ese momento que éste tenga acceso, o produzca un cambio en el acceso visual a él.

Je'lo'

TIPO 1: Introduce tópico, referente en dominio de oyente.

TIPO 2: Acción o tarea terminada, se aleja del referente.

TIPO 3: Traslado oyente a hablante: hablante toma objeto en dominio de oyente o bien, el hablante le entrega a oyente un objeto que le pertenece.

TIPO 4: Hablante busca involucrar a oyente en una tarea o mostrarle el referente cuando éste NO tiene acceso visual a él, por ejemplo, cuando está envuelto en otra tarea o tiene los ojos vendados.

A continuación, ilustro estos usos mediante los siguientes ejemplos:

Je'la' TIPO 1: Introduce tema, referente en dominio del hablante.

En este ejemplo, CEL, mamá de KEN, participa en el video en que se grabaron en Yalcobá a las niñas más pequeñas mientras jugaban. CEL sabe que yo necesito que las niñas se entretengan en un lugar determinado y realizando ciertas actividades. En este

caso les presté unos libros y tarjetas para colorear porque comenzaron a dispersarse después de jugar con la pelota. KEN está distraída con las tarjetas, entonces CEL, su mamá, busca un dibujo en uno de los libros y lo encuentra.

(2.16)

CEL: **Je'la'** KEN, KEN KEN je'la'
 = Je'-l-a' KEN, KEN je'-l-a'
 GL2 DEI-EP-ENCL.PROX NP NP DEI-ENCL.PROX
 ESP Aquí está KEN, KEN KEN ahí está
 CEL: Je'la' u tu ch'iich'
 = Je'-l-a' (j)u(n) tú(ul) ch'iich'
 GL2 DEI-EP-ENCL.PROX NUM CLAS SUST.pájaro
 ESP Aquí está un pájaro
 COM Le abre la página para que la vea, buscando la atención de KEN.

(2.16a)

SAN: **je'la'** u nook' Donald
 = je'-l-a' u nook' Donald
 GL2 DEI-EP-ENCL.PROX ERG.3.SG SUST.ropa NP
 ESP Aquí está la ropa de Donald
 COM: Todas atendiendo al rompecabezas, cada una busca una pieza. Sandi emite el deíctico mientras acomoda el pie con sus dedos índice y medio

Vemos que en este ejemplo el hablante busca involucrar al oyente en una nueva tarea en la que no está puesto su foco de atención. El hablante trata entonces de introducir un nuevo foco de atención al oyente. Aquí está también implícita la función presentativa, pues aunque CEL no realiza la acción de dar algo a su hija, la trata de atraer hacia la actividad, resultando en la acción contraria a dar algo a alguien pero cuyas funciones cognitivas son iguales. Como se apuntó al principio, tienen la intención de provocar un cambio de estado mental de la perspectiva que el oyente o el mismo hablante tienen sobre el referente.

Je'la' TIPO 2: Acción o tarea terminada, permanece cercano al referente.

Este uso se documentó cuando los hablantes realizan sus actividades de armar rompecabezas, armar figuras con las bloques o incluso mientras coloreaban. En este ejemplo, las mujeres están sentadas alrededor de una caja de cartón del refrigerador, que funciona como mesa, armando un rompecabezas.

(2.17)

COM FIL le explica a MEC que le tiene que dar vuelta a la pieza
 FIL: ja beyo'
 = ja bey-o'
 GL2 INTERJ DEI-ENCL.DIST
 ESP aja así
 COM Meche le da vuelta al rompecabezas y ella le señala la acción con el dedo índice.
 MEC: beya'
 = bey-a'
 GL2 DEI-ENCL.PROX
 ESP así/de esta manera
 COM Se refiere a la acción que acaba de realizar de armar dos piezas.
 MEC: je'la'
 = je'-l-a'
 GL2 DEI-EP-ENCL.PROX
 ESP ahí está
 COM Lo dice cuando logra atorar las piezas, aunque la sigue tocando.

(2.17a)

SAN: je'la' DAN ba'axa' (Mientras permanence cerca de las piezas)
 = je'-l-a' DAN ba'axa(l)
 GL2 DEI-EP-ENCL.PROX NP VB0.jugar
 ESP Aquí está (esto) DAN, juega
 COM: lo dejan solo y se sientan de espaldas, al momento de la emisión le empujan todas las piezas hacia él.
 SAN: je'lo' (lo dice cuando terminan de empujar las piezas y se levanta del piso)
 = je'-l-o'
 GL2 DEI-EP-ENCL.DIST
 ESP ahí está

Los ejemplos no nos permiten afirmar que este uso sea prototípico, puesto que ninguna de estas actividades que realizaron los participantes forma parte de la vida cotidiana de los mayas, sin embargo, en la transcripción de habla cotidiana de Gaskins (1990) la niña del estudio, utiliza esta forma cuando termina de comer. Sería interesante averiguar en una futura investigación, si se utiliza esta expresión al terminar cualquier otra actividad asignada, como podría ser hacer las tortillas, barrer, o entregar la compra o realizar algún trabajo en la milpa.

Je'la' TIPO 3 Traslado hablante a oyente: Vemos aquí que CEL realiza la acción de dar una crayola a NEL, y verbalizar este acto por medio del ostensivo, en una acción presentativa parecida a la del francés *voilà*.

(2.18)

CEL: je'la' NEL, pintar tuláak, u p'él pintar, tuláak u p'él(el)..
 = je' -l -a' NEL pintarØ tuláak(al) (j)u(n) p'él pintarØ tuláak(al) (j)u(n) p'él(el)
 GL2 DEI-EP-ENCL.PROX NP VB.pintar(IMP) ADJ.todo NUM.uno CLAS VB.pintar(IMP), ADJ.todo NUM .uno CLAS
 ESP Ahí está NEL pinta todo, pinta uno, todo un ...
 COM CEL le da una crayola a NEL y ella la toma.

(2.18a)

CEL:	je'le lela' KEN, pintarte arbol
=	je' -l -e le-l-a' KEN pintar-t-e(j) arbol
GL2	DEI-EP-ENCL DEI-EP-ENCL.PROX NP VBO-TRA-IMP SUST
ESP	Ahí está éste Keni, píntalo con este árbol
COM	CEL tiene una tarjeta en las manos y se la da a KEN, se la pone en frente

En este caso, se usa un enclítico de cercanía porque el objeto estaba en posesión del hablante quien pasó la posesión al oyente.

Je'lo' TIPO 1: Introduce tema, referente distante del hablante, en dominio del oyente, simplemente distante a hablante.

En el primer ejemplo el hablante busca algo que tiene en mente, pues sabe que dentro del rompecabezas debe completarse la parte de la pelota (el rompecabezas es una imagen de unos personajes jugando futbol). La menciona y la busca. En el segundo ejemplo, MEC está buscando precisamente una pieza que tiene en mente, y la invitada la coloca sin emitir palabra y mientras los demás la buscan.

(2.19)

SAN:	u xeet' bola, u xeet' bola
=	(j)u(n) xeet' bola (j)u(n) xeet' bola
GL2	NUM CLAS SUST.pelota, NUM CLAS SUST.pelota
ESP	una pedazo de la pelota, una parte de la pelota
COM	revisa entre todas las piezas, mira una de lejos y antes de levantarla dice:
SAN:	je'lo'
=	je'-l-o'
GL2	DEI-EP-ENCL.DIST
ESP	ahí está

(2.19a)

MEC:	je'lo'
=	je'-l-o'
GL2	DEI-EP-ENCL.DIST
COM	la pieza que acaba de poner la invitada, mientras dice el deíctico la acomoda.

Emite *je'lo'* para notificar “Ahí está” la encontré, podemos imaginarnos que es un cambio de estado mental, pues el referente no se encontraba en el universo cognoscitivo del hablante, estaba ausente de su vista o conocimiento; es sólo después que la reconoce y aparece ante los ojos del hablante. En eso consiste el cambio de estado mental, en un paso de desconocimiento, hacia el conocimiento del referente. Utiliza el enclítico *-o'* porque no está a su alcance táctil al momento de identificarla. El siguiente ejemplo es emitido cuando el referente está en dominio del oyente. Dentro del rompecabezas hay

una parte a la que le falta una pieza, y los hablantes están probando varias piezas para ver cuál es la que arma. Aunque es una actividad compartida y una pieza que ambos oyentes atienden, cuando finalmente una de las piezas arma, MEC dice:

(2.20)

MEC:	je'lo'
=	je'-l-o'
GL2	DEI-EP-ENCL.DIST
ESP	ahí está
COM	Lo dice mirando la pieza que está poniendo SAN y que arma perfecto. Cuando SAN la suelta pone sus manos sobre ella como acomodándola mejor.

El nuevo enfoque visual se notifica con el ostensivo, pues finalmente la pieza embona.

Je'lo TIPO 2: Acción terminada, se aleja del referente

El ejemplo (2.21) muy similar al de *je'la'* (2.17), sólo que esta vez el hablante retira las manos del referente al encontrar, como en el ejemplo anterior (2.20), una pieza que embona.

(2.21)

COM	Mech pone una pieza, la acomoda, retira las manos y luego emite el deíctico.
MEC:	je'lo'
=	je'-l-o'
GL2	DEI-EP-ENCL.DIST
ESP	ahí está.

(2.21a)

SAN:	je'la' DAN ba'axa' (Mientras permanece cerca de las piezas)
=	je'-l-a' DAN ba'axa(l)
GL2	DEI-EP-ENCL.PROX NP VBO.jugar
ESP	Aquí está (esto) DAN, juega
COM:	lo dejan solo y se sientan de espaldas, al momento de la emisión le empujan todas las piezas hacia él.
SAN:	je'lo' (lo dice cuando terminan de empujar las piezas y se levanta del piso)
=	je'-l-o'
GL2	DEI-EP-ENCL.DIST
ESP	ahí está

La diferencia radica en que la búsqueda de una pieza en particular no es la tarea de todos los oyentes, porque cada quien está envuelto en su propia tarea, en este caso armar el rompecabezas. Parece aquí que notifica una tarea completada (encontrar determinada pieza) “ahí está, listo”. Como retira las manos del referente utiliza el enclítico de distancia o no marcado *-o'*.

TIPO 3: Traslado OH: Hablante toma objeto en dominio de oyente o bien, hablante le entrega a oyente un objeto que le pertenece.

Normalmente al armar figuras con los bloques, cada participante contaba con sus propias piezas, aun cuando la figura fuera armada entre varios. Muchas veces un participante tomaba deliberadamente piezas que en el contexto pertenecían a otro, quien por supuesto se enojaba. En este caso la hija de 13 años de edad tomó piezas de la abuela y ésta comienza a regañarla.

(2.22)

COM	SAL la está regañando por tomar de las piezas que ella está usando para armar.
SAL:	Pero ma', ts'a' e ba' te'la'
=	pero ma' ts'a' -(l)e ba'(al) te'-l-a'
GL2	CONJ NEG VB.poner-DEI SUST.cosa DEI-EP-ENCL.PROX
ESP	pero no, pon esta cosa aquí
NIC:	je'lo'
=	je'-l-o'
GL2	DEI-EP-ENCL.DIST
COM	Nica le regresa las piezas.

A pesar de que el cambio de posesión va en entrega de hablante a oyente, igual que en el caso de *je'la'*, los hablantes usan *je'lo'* en todos los casos en que se trata de un referente en disputa, en que el oyente reclama posesión sobre el referente.

(2.22a)

DAN:	lelo'?
=	le-l-o'
GL2	DEI-EP-ENCL.DIST
COM:	la pieza que acaba de levantar
ESP	ésta?
DAN:	ma' (se la tira a ARM)
=	ma'
GL2	NEG
ESP	No
COM:	Le pasa piezas a ARM para la torre, toma una con las manos y pregunta que si ésa, se acerca la ve grande y la tira.
SAN:	je'lo'
=	je'-l-o'
GL2	DEI-EP-ENCL.DIST
ESP	(sí) es ésa
COM	le regresa la pieza a DAN, para que la ponga de nuevo

TIPO 4. H busca involucrar a O en una tarea o mostrarle el referente cuando éste NO tiene acceso visual a él, por ejemplo, cuando está envuelto en otra tarea o tiene los ojos vendados. Aquí el oyente está envuelto en otra tarea.

(2.23)

CEL: **je'lo'** KEN ilej
 = je'-l-o' KEN il-ej
 GL2 DEI-EP-ENCL.DIST NP VB.mirar-IMP
 ESP ahí está, mira Ken
 COM KEN está parada y no atiende el rompecabezas, CEL la llama para que se acerque a ver lo que están haciendo.

En el ejemplo siguiente, los participantes están armando un rompecabezas. MAM (la hablante), señala una pieza a la que la oyente no tiene acceso visual, puesto que está sentada en él.

(2.23a)

FEL: u káakaa' wale' ba baalejeo'beyo'
 = u káa(j)a(l)-a' wale' ba'a(x) leje'(l)-o' bey-o'
 GL2 ERG.3.SG VB.volver a comenzar-ENCL ADV ADV DEI-ENCL
 ESP: vuelve a comenzar, quizá esto de aquí (sea) así
 MAM: kaaxt u p'e de bey flecha, kaxt u p'eli'
 = kax(an) -t (j)u(n) p'é(el) de bey flecha, kax(an)t u p'é(el)-i'
 GL2 VB.buscar-TR NUM CLAS PREP DEI SUST.flecha, VB.buscar-TR NUM CLAS-DEI
 ESP: busca una así como de una flecha, busca una
 FLO: ma' lete'la', e flechaa'
 = ma' le-te'-l-a', (l)e flecha-a'
 GL2 NEG DEI-DEI-EP-ENCL, DEI-SUST.flecha-ENCL
 ESP: no es éste, la flecha
 VAL: LIP
 = LIP
 GL2 NP
 ESP LIP
 FLO: je'la', máax tun wáaj ch'a'm-il-e'
 = je'-l-a', máax tú(u)n wáaj ch'a'-a'an-il-e'
 GL2 DEI-EP-ENCL, PRO.INT PART INT VB.coger -RES-POI-TOP
 ESP: toma, quién será entonces quien lo tenga (cogido)?
 MAM: **je'** kuk ba'alech yóok'o'
 = je' kuk(lin) ba'al-ech y-óok'(ol)-o'
 GL2 DEI VB.sentar SUST.cosa-PRO.2.SG EP-PREP-ENCL
 ESP: ahí estás sentada sobre él

El siguiente ejemplo es emitido por un niño de cuatro años que al menos en este caso, muestra competencia adulta. Lo incluyo porque es muchísimo más claro, pues el oyente participaba en un juego en la que requería que tuviera los ojos vendados:

TIPO 4. Hablante busca involucrar a oyente en una tarea al cual no tiene acceso visual.

(2.24)

(3;11,00)

COM ahora FLO (oyente) tiene los ojos vendados y VAL (hablante) la jala, el da vueltas y luego la guía
 VAL: **e'la'** ilej
 = (j)e'-l-a' il-ej
 GL2 DEI-EP-ENCL.PROX VB.mirar-IMP
 ESP ahí está mira

COM	le señala un lugar lejos apuntando con el dedo, pero ella no lo puede ver sin embargo mueve su cabeza hacia él.
VAL:	Je'lo' ilej (reformula)
=	je'-l-o' il-ej
GL2	DEI-EP-ENCL.DIST VB.mirar-IMP
ESP	ahí está, mira
COM	VAL corrige, ella comienza a caminar. Aunque sabe que FLO no ve, le señala el camino con el índice, cuando cambia de deíctico la toma del brazo para guiarla.

Adicionalmente a los tipos mencionados, encontramos también los ostensivos evidenciales sin enclítico. El referente siempre puede identificarse por el contexto, en este caso el gesto de SAN.

(2.25)

SAN:	jel u yook'
=	je-l u y-ook'
GL2	DEI-EP POS3 EP-SUST.pie
COM	señala la pieza que tiene DAN, lejos de SAN pues la tía está en medio, emite el demostrativo cuando la tía toma una pieza con una mano (se ha estirado para tomarla).

3.3.2 ADVERBIOS LOCATIVOS

En el caso de los adverbios locativos es más notoria la distancia afectiva que en otros deícticos, ya que se trata de espacios físicos locativos. Los hablantes tienden a expandir y reducir su espacio, dependiendo de dónde se encuentren ubicados y la relación afectiva que tienen con su oyente. El espacio referido se marca con un límite entre ellos si su relación social es distante, pero el límite se pierde si su relación social es de cercanía. Aunque la distancia afectiva está presente en todos los deícticos y los límites se expanden o contraen, en este caso es más notorio porque se trate de espacios físicos. Esta línea que marca los espacios también puede perderse cuando la intención lingüística del hablante es marcar una distancia, por ejemplo al regañar al oyente o mostrarse en desacuerdo con él o ella. Esta expansión del espacio mediante los deícticos sucede también en otras lenguas, para ejemplificarla podemos utilizar el español:

- i. Aquí en mi casa.
- ii. Aquí en México.
- iii. Aquí en el planeta Tierra.

Como para cada deíctico, elaboré una tabla que me permite abstraer los rasgos de uso de los adverbios locativos de la siguiente manera:

Dimensión	Espacial	Cognitiva	Perceptiva	Social
Deícticos	Prox Dist Neu	Intr.Foc Cnc.O	AccVis.O VA Tact	Pos. Traduc.
Iniciales				

Loc. Adv.

Te'(l) -a'	x		x	+-	x	+-	x	x	'Aquí'
Te'(l) -o'		x	x	x	+-	+-			'Allá'

ESQUEMA 2 RASGOS SEMÁNTICOS DE LOS ADVERBIOS LOCATIVOS.

En relación al hablante: Prox = Próximo; Dist = Distal; Neu=Neutro; Intr.Foc=Introduce Foco de Atención; Tact=Accesible táctilmente; Pos=Posesión .

En relación a al Oyente:O=Conocido por el Oyente; AccVis.O=Accesible visualmente para el oyente.

Guiándonos por las señas, los gestos, las miradas de los hablantes, así como por el espacio en que se llevaban a cabo las actividades y nuestro conocimiento de la relación entre los oyentes, establecimos dos tipos de uso para los adverbios locativos próximos y tres para los distales.

Adverbios locativos próximos, cuyo punto cero de referencia deíctica es *ego*.

Te'la'

TIPO 1a. En el microcosmos de: los bloques, el rompecabezas, los libros y las tarjetas para dibujar, refiere el lugar específico señalado por el dedo o manos del hablante.

TIPO 1b. El hablante toca lo señalado aunque no esté directamente en su dominio sino de un niño.

TIPO 2. El área que ocupa el hablante.

Adverbios locativos distales.

Te'lo'

TIPO1. Dentro del microcosmos de: los bloques, el rompecabezas, los libros y las tarjetas para dibujar, el referente se encuentra en posesión del oyente, con acceso visual y no táctil del hablante sobre el referente.

TIPO 2a. El lugar que ocupa el oyente al que el hablante tiene acceso visual pero no táctil.

TIPO 2b: El hablante tiene acceso táctil

TIPO 3. Cualquier lugar lejos de ambos.

Ejemplificamos ahora estos usos mediante ejemplos:

Te'la' tipo1a. En el microcosmos de los bloques, el rompecabezas, los libros y las tarjetas para dibujar, el lugar específico señalado por el dedo o manos del hablante.

Este ejemplo es muy claro, pues el hablante está tratando de llamar a una niña hacia el lugar donde ella está, le informa el lugar al que tiene que aproximarse, que es básicamente el lugar que ella ocupa, dentro de esta dimensión fraccionada que se establece cuando muchas personas comparten un espacio pequeño, como en las actividades que los participantes fueron invitados a realizar, en este caso, colorear libros.

(2.26)

CEL:	Ko'ox máak'ank elela' NEL
=	Ko'ox máak'ant-(i)k ele-l-a' NEL
GL2	VB.ir-IMP VB.hacer-INC DEI-EP-ENCL.PROX NP
ESP	Vamos a hacer éste NEL
COM	Se refiere al libro que tiene en frente de ella, no lo señala, simplemente lo mira después de quitar una tarjeta que estaba encima.
CEL:	Pintar teech te'la' ilej
=	Pintar teech te'-l-a' il-ej
GL2	VB.pintar(IMP) PRO.1SG DEI-EP-ENCL.PROX VB.mirar-IMP
ESP	Píntalo tú, míralo aquí
COM	El libro cuyas páginas está cambiando.

(2.26a)

COM	Están armando el rompecabezas, MEC tiene una en la mano y busca con la mirada hacia las piezas.
MEC:	Te'la'
=	Te'-l-a'
GL2	DEI-EP-ENCL.PROX
COM:	Encontró el lugar donde poner una pieza, emite el deíctico mientras la pone.

Te'la' tipo 1b. El hablante toca lo señalado aunque no esté directamente en su dominio sino de un niño.

En este ejemplo se muestra una ampliación del límite marcado por *ego*, pues al ser socialmente aceptado, en este caso, tocar el objeto que está en el dominio de un niño, el aquí del oyente se convierte en el aquí del hablante:

(2.27)

COM	CEL, mamá de KEN, le muestra primero a dónde debe pintar KEN, su hija, y NEL trata de pintar también allí, entonces le muestra otro libro.
CEL:	Ilej te'la'
=	Il-ej te'-l-a'
GL2	VB.-IMP DEI-EP-ENCL.PROX
ESP	Mira aquí
COM	Ahora mira y señala el de NEL con el dedo índice
CEL:	Te túuna'
=	Te' túun -a'
GL2	DEI ADV.entonces-ENCL.PROX
ESP	Aquí entonces

(2.27a)

COM Los niños terminaron de armar el rompecabezas y lo tienen en una pieza, armado, la mamá los mira y se sugiere moverlo de lugar. Los niños lo mueven pero al alzarlo comienza a desarmarse, la mamá da instrucciones.

MAM: cha'e, ma' a ch'únykeex VAL, la' chan tséel a machmo
 = cha'-e(j) ma' a ch'úny-(i)k-e'ex VAL, (je')-l-a' chan tséel a mach-m(ah)-0-o'

GL2 VB.soltar-IMP NEG ERG.2.SG.VB.alzar-INC-ABS.2.PL NP, DEI-EP-ENCL ADJ-chico SUST.lado ERG.2.SG VB.agarrar-PER-ENCL
 ESP suéltalo, no lo alzen Vale, aquí está el ladito donde lo tienes agarrado

MAM: ma' beyo' táan láalaj te'ex
 = ma' bey-o' táan láalaj te'ex
 GL2 NEG DEI-ENCL ASP VB.golpear repetidamente PRO.2.PL
 ESP no es así, lo están golpeando todo

FLO: bixtúun
 = bix túun
 GL2 PRO.INT.cómo-CONJ.entonces
 ESP cómo entonces?

COM los niños rodean la pieza, siguen en esa tarea

MAM: chen te'la' maachka',
 = chen te'-l-a' maach-k-a'
 GL2 ADV DEI-EP-ENCL VB.agarrar-IMP-ENCL
 ESP sólo aquí que lo agarres

COM señala el lugar donde deben agarrarlo,

MAM: ma' táan wik chen a chaanbéel ch'únyik VAL e te'la'
 = ma' táan w-i(li)k chen a chaanbéel ch'úny-ik TIN e-te'-l-a'
 GL2 NEG ASP EP-VB.ver-INC ADV ERG.2.SG ADV VB.levantar-INC NP DEI-DEI-EP-ENCL
 ESP no lo ves sólo despacio que lo levanten VAL, aquí
 COM vuelve a señalar

Te'la' tipo 2. El área que ocupa el hablante.

Este espacio se establece normalmente en contraste con el espacio del oyente. En el caso que se presenta aquí, SAN, la prima de DAN (2;02), se encuentra sentada en la mesa (la caja del refrigerador) exactamente del lado opuesto a DAN, su oyente

(2.28)

DAN: tia (gritando porque SAN le quita las piezas, mira al costado opuesto de donde está la tía)
 ESP tía
 SAN: ma' yaan tia te'la'
 = ma' yaan tia te'-l-a'
 GL2 ADV.NEG EXI.estar SUST.tía DEI-EP-ENCL.PROX
 ESP No tu tía está acá
 COM SAN le muestra a DAN a su tía con la mirada al momento de voltear la cabeza, ella está del lado de la mesa que ocupa SAN. DAN se pasa de lado donde están su tía y su prima SAN.

(2.28a)

COM el espacio de acción se limita por las piezas que los hablantes tienen a su alcance
 SAN: (a SER) BOB taasej te'la'
 = BOB taas-ej te'-l-a',
 GL2 NP VB.tracer-IMP DEI-EP-ENCL
 ESP BOB trae aquí esto
 COM: señala la pieza cuando no la puede tocar, aunque se estira para alcanzarla

SAN:	lela' (la que puede asir y tomar)
=	le-l-a'
GL2	DEI-EP-ENCL
COM:	La pieza que se ha estirado para agarrar, y que toca en el momento en que se refiere a ellas, sólo que no puedo jalarlas hasta que la manipula, la toma.

Adverbios locativos distales

Te'lo' tipo 1. Dentro del microcosmos de los bloques, el rompecabezas, los libros y las tarjetas para dibujar, el referente se encuentra en posesión del oyente, con acceso visual y no táctil del hablante sobre el referente.

Las oyentes se encuentran sentadas alrededor de una mesa. SAL, una mujer de unos 45 años aproximadamente, está en la cabecera, tiene en frente sus piezas y CEL, su hija, a lado de ella en la mesa, había estado armando otras piezas de los bloques, pero empieza a tomar las piezas de su mamá y entonces ella le dice que siga con las piezas que estaban de su lado, en frente de ella.

(2.29)

SAL:	Chéen ts'ooke' te'lo'
=	Chéen ts'ook(ol)-e' te'-l -o'
GL2	ADV.sólo VB - TOP DEI-EP-ENCL.DIST
ESP	Cuando se termine allá

(2.29a)

COM:	SAL tiene en frente sus piezas y CEL había estado armando otras, pero Celina empieza a meter mano en las piezas de su mamá y entonces ella le dice que siga con las piezas que estaban de su lado, en frente de ella. El gesto que usa es movimiento de su mano hacia abajo con movimientos repetidos hacia fuera. Como diciendo no toques lo mío, hazte para allá.
SAL:	Ma' tu ka'anakúunti'
=	Ma' l(áan) u ka'ana(l)-kunt-i'
GL2	NEG ASP ERG.3.SG ADJ.alto-FACTITIVO-ENCL
ESP	No lo hizo alto
SAL:	Chen ts'o'okej te'lo'
=	chen ts'o'ok(ol)-ej te'-l-o'
GL2	ADV VB.terminar-IMP DEI-EP-ENCL.DIST
ESP	Sólo termina allá

El gesto que usa es movimiento de su mano hacia abajo con movimientos repetidos hacia fuera. Como diciendo no toques lo mío, haste que termines con lo tuyo allá.

Te'lo' tipo 2a. El lugar que ocupa el oyente al que el hablante tiene acceso visual pero no táctil.

Este caso sucede en el mismo video que el ejemplo inmediatamente anterior, con unos minutos de diferencia y el tema es también “el robo” de bloques a SAL. Es entonces muy parecido al anterior pero difiere ligeramente en la situación del contexto. En medio

de SAL y NIC, estaba sentada FIL su mamá, una señora ya grande que se aburre fácilmente y de momento se para de su silla. NIC está sentada a lado de FIL, a diferencia de CEL, quien sólo tiene que estirar los brazos para tomar las cosas de su mamá, NIC tiene que levantarse y dar unos pasos para tomar las piezas de su abuela SAL. Cuando empieza a tomar las piezas la abuela se enoja y dice:

(2.30)

SAL: kóolabaj te'lo'
 = kóol-a-baj te'-l-o'
 GL2 VB.arrimar-ERG.2.SG-REFLEX DEI-EP-ENCL.DIST
 ESP jálale (arrímate) para allá

NIC no tiene acceso social al área de la abuela, por tanto ella marca la distancia frente al territorio *te'lo'* es lejos fuera del límite de su yo, su dominio, el espacio que ocupaba minutos antes el oyente y a donde debe volver.

(2.31)

COM: Los niños comen ciruela, la mamá está ligeramente alejada de los niños
 FLO: ts'aten u jee
 = ts'a'-t(i')-(te)en u jee(l)
 GL2 VB.tomar-PREP-PRO.1.SG ERG.3.SG SUST.otra
 ESP toma otra
 COM: Flor embarra la ciruela de sal, pero ya no tiene sal
 MAM: e paalo' jun p'el u k'ab u lap'me ta'abo'
 = Le-paal-o' jun p'é(el) u k'ab u lap'm(ah)-Ø -(l)e' ta'ab-o'
 GL2 DEI-SUST.niño-ENCL NUM CLAS ERG.3.SG SUST.mano ERG.3.SG VB.agarrar- PERFECTO-DET SUST.sal-ENCL
 ESP: ese niño en una mano tiene agarrada la sal
 COM se refiere al puño de la mano de FEL
 MAM: buka'aj orao' te'lo' minaan ta'ab u lab'mi'
 = buka'aj ora-o' te'-l-o' mina'an ta'ab u lap'-m(ah)-Ø-i'
 GL2 ADV SUST.horas DEI-EP-ENCL ADV SUST.sal ERG.3.SG VB.agotar-PERfecto-ENCL
 ESP hace rato que allí no hay sal lo tiene agarrado
 FEL: je'la' (no vemos la sal en el video)
 = je'-l-a'
 GL2 DEI-EP-ENCL.PROX
 COM: Felipe le muestra la mano.

Te'lo' tipo 2b: El hablante tiene acceso táctil.

Este tipo es muy parecido a los anteriores, la diferencia está en que si ARM toma bloques de las manos de su primito DAN, no está cruzando una línea social que pueda interpretarse como un “robo” sino como un comportamiento normal de un cuidador frente a un niño.

(2.31)

ARM:	u je, ts'a' te'lo'
=	u je(l), ts'a' te'-l-o'
GL2	ERG.3.SG ADJ.otro VB.poner DEL-EP-ENCL.DIST
ESP	otro, ponlo allá
COM	toma la que DAN tiene en sus manos y la pone en su torre, luego DAN se aleja y va por otra pieza)
DAN:	(Ininteligible)
ARM:	ma', taas uje
=	ma' taas u je(l)
GL2	ADV.NEG VB.tracer ERG.3.SG ADJ.otro
ESP	no, trae otro

ARM establece distancia frente a la torre armada, que el niño no está tocando y el espacio que construye con él, como si la torre, a la que él tiene acceso táctil pero el niño no, estuviera alejada de ambos. Un caso similar sucede con la mujer CEL, en el ejemplo para *te'la'* tipo1b (2.27), quien comparte el espacio social con las niñas.

(2.31a)

COM:	Dentro de la casa, Valentín quiere montarse en un costal de comida para cochinos. Todos se ríen
MAM:	naat'e xúuxka'?
=	naat'-(l)e xúux(a)k-a'
GL2	VB.montar-DEI SUST.saco-ENCL.PROX
ESP	Monta este saco
COM:	Le sugiere a FEL que se suba también a otro costal
MAM:	je'lo'? Máan je'lo'
=	je'-l-o' máan je'-l-o'
GL2	DEI-EP-ENCL VB.pasar DEI-EP-ENCL
ESP	ahí? pasa ahí
FEL:	te'la', te'la'
=	te'-l-a' te'-l-a'
GL2	DEI-EP-ENCL.PROX DEI-EP-ENCL.PROX
ESP	aquí aquí
COM	toca con su índice arriba del costal, lo señala a él
MAM:	mj te'lo'
=	mj te'-l-o'
GL2	INTERJ DEI-EP-ENCL.DIST
ESP	ajá, allá
COM	lo carga y lo sube

En el segundo ejemplo vemos que la mamá refiere como distal el costal, a pesar de que ella misma “invade” ese dominio para subir a FEL.

Te'lo' tipo 3. Cualquier lugar lejos de ambos.

En este caso, cualquier lugar lejos de ambos, es el lugar que ocupa una tercera persona. SAN está envuelta en una tarea determinada en la cual irrumpe su primito DAN, por eso le indica que se aleje y se vaya a jugar a otro lado, lejos, a donde está ARM.

(2.32)

COM Lo dice para llamar su atención, primero mientras agarra unas piezas y posteriormente se las pone en frente
 SAN: ts'a' te'lo'
 = ts'a' te'-l-o'
 GL2 VB.poner DEL-EP-ENCL.DIST
 ESP ponlo allá
 COM agarra las crayolas que hace unos minutos le acababa de poner en frente y las empuja a un lado
 SAN: Báaxa mete ARM te'lo'
 = Báaxa(l) met-e(j) ARM te'-l-o'
 GL2 SUST.juego VB.hacer-IMP NP DEL-EP-ENCL.DIST
 ESP juega (haz juego) con ARM allá

(2.32a)

COM: Están dentro de la casa, niños y adultos envueltos en tareas diferentes. Vuelve a hablar la mamá para dar una orden
 MAM: tiich'e'lelo' FEL!
 = tich' -ele -l -o' FEL
 GL2 VB.pasar/alzar-DEL-EP-ENCL.DIST NP
 COM: pásame eso FEL
 MAM: tich' teen
 = tich' teen
 GL2 VB.pasar/alzar PRO.1.SG
 ESP pásamelo
 MAM Yook'e pak' te pach najo'
 = Yook'(ol)-e pak' te pach naj-o'
 GL2 PREP-DEI SUST.pared DEI ADV SUST.casa-DEL.DIST
 ESP: sobre la barda (pared) de la parte de atrás de la casa
 MAM: FEL!, tiich' teene ba'ala'
 = FEL! Tiich' teen-e ba'al-a'
 GL2 NP VB.pasar PRO.1.SG-DEI SUST.cosa-ENCL.PROX
 ESP: pásame a mí esta cosa

3.3.3. DEMOSTRATIVOS

Según el análisis realizado en nuestros datos, los adultos utilizan los demostrativos de acuerdo a factores entre los que intervienen el foco de atención sobre el referente por un lado y por otro, dentro de qué dominio o en posesión de quién se encuentra el referente. Se registró que los demostrativos próximos y distales se emiten como las formas documentadas en las gramáticas *lela'* y *lelo'*, pero además de las aféresis en las que nos enfocaremos en el capítulo IV *ela'*, *elo'*, se detectaron también formas con una inserción inicial de vocal media *elela'* y *elelo'*.

El demostrativo *leti'* se utiliza cuando el referente ha sido previamente introducido en el discurso por alguno de los oyentes y por tanto está en el foco de atención de ambos.

En este ejemplo en que los adultos arman el rompecabezas sobre la caja de cartón, llega una visita (INV) que, invitada por el niño a entrar a la casa, se une y

comienza a armar el rompecabezas. Prueba una pieza y no está muy convencida, pero MEC usa el demostrativo para afirmar que es esa misma, y no otra, la correcta.

(2.33)

INV: mm (negando) esta cosa (señala una pieza)
 COM la invitada sólo habla español
 MEC: leti'
 = le-ti'
 GL2 DEI-ENCL.FOC
 ESP Ésa (misma)
 COM La que la invitada acaba de señalar.

En este caso el referente es también de identificación única, tal como lo describe Hanks (1990). Proveemos otro ejemplo:

(2.33a)

COM: han estado discutiendo qué pieza poner en un lugar determinada, una de las interlocutoras sugiere una.
 SAN: ma' leti' mami
 = ma' le-ti' mami
 GL2 NEG DEI-ENCL SUST
 ESP: ése no mami
 COM: SAN se refiere a la pieza que está poniendo su mamá en ese momento. Es el dominio de la cuñada quien ha logrado armar un gran pedazo. La cuñada está en frente, en medio Sandi mirando lo que hace su mamá a punto de poner otra pieza pero esperando a que su mamá termine

También encontramos el uso de estos demostrativos para hacer referencia a personas.

Leti' se utiliza como deíctico personal de la tercera persona del singular. Por no ser éste un uso propio de un deíctico locativo ya no lo mencionaremos más adelante.

Los otros dos demostrativos *lela'* y *lelo'* se utilizan siendo parte del universo del discurso pero no están directamente en foco y por tanto son mostrados o introducidos al oyente, de alguna manera, enfocan la atención del oyente hacia el referente; si el referente está en dominio o posesión del hablante o de ambos oyentes, utiliza el demostrativo de cercanía. La cercanía fue medida de acuerdo tanto al acceso táctil como visual del hablante sobre el referente. En el siguiente ejemplo CEL está en su labor de organizarle actividades a las niñas chiquitas, ellas están sentadas en el piso, pintando y surge un conflicto con respecto a quién pinta qué cuaderno. CEL hace primero referencia al que había mencionado mediante *leti'* y lo refiere como el que tiene en las manos mediante *lela'*:

(2.34)

CEL: llej pintarte, beyo'
 = ll-ej pintar -t -e(j) bey -o'
 GL2 VB.mirar-IMP VB.pintar-TRA-IMP DEI-ENCL.DIST
 ESP mira píntalo, así

COM	Lo dice cuando NEL después de agarrar la crayola, pone la punta del crayón sobre el dibujo.
CEL:	ko'ox kaxt u p'e techi' KEN
=	ko'ox kax-t jun p'é(el) tee-ch-i'
GL2	VB.ir VB.buscar-TRA NUM CLAS PRO.2.SG-ENCL
ESP	vamos a buscar uno para ti KEN
CEL:	Ilej leti' lela'
=	Il-ej le-ti' le-l-a'
GL2	VB.mirar-IMP DEI-ENCL.FOC DEI-EP-ENCL.PROX
ESP	Mira como éste (de aquí)
COM	KEN le quería arrebatar a NEL la crayola, así que CEL la separa, y en el momento que volteo a ver el otro libro dice, lela', después lo toma y lo abre para que lo vea KEN.
CEL:	Pintarti' te NEL'
=	Pintar-t-i' te NEL'
GL2	VB-TRA-TOP DEI NP
ESP	Pinta(lo) como el que tiene NEL
CEL:	Je'le tee-ch-a' KEN
=	Je'-le tee-ch-a' KEN
GL2	DEI-DEI1 PRO.2.SG-ENCL.PROX NP
ESP	Ahí está el tuyo KEN

Vemos otro ejemplo de CEL, con las mismas características del anterior:

(2.34a)

CEL:	U beyta(l) a pintartke'exe'. Ilej
=	u beey-ta(l) a pintar-t-(i)k-e'ex-e' il-ej
GL2	ERG.3.SG VB.ser posible-FIENTIVO ERG.2.SG VB.pintar-TRA-INC-ABS.2.PL-TOP VB.ver-IMP
ESP	Sí se lo puedes pintar, velo
CEL:	Pintarte xane floresa'
=	pintar-t-0 LE xan (l)e flores-a'
GL2	VB.pintar-TRA-IMP DET ADV.también-DEI SUST-ENCL.PROX
ESP	Pinta también estas flores ²³
COM:	Las de la tarjeta que tiene en la mano y luego pasa a KEN

Si el referente está en dominio o posesión del oyente, de un tercero o se encuentra lejos de ambos, se utiliza el demostrativo de lejanía *lelo'*. En ambos casos puede suceder que el hablante recuerde la presencia del objeto y después la busque dentro del universo físico para referirla.

Estos ejemplos son también del contexto en que los adultos arman un rompecabezas:

(2.35)

SAN:	Chinchin pool'e'elo'. Chinchin pole'elo
=	Chinchin pool-e'e'el-o'
GL2	VB.TR.inclinar SUST.cabeza-DEI-ENCL.DIST
ESP	ése de cabeza, ése de cabeza
COM	Las piezas que está agarrando su tía, a lado de ella, no las señala, sólo las mira, tomando el foco de atención de la tía.

²³ Asumimos que es plural no sólo por la forma en español sino porque el dibujo mostraba más de una flor.

(2.35a)

SAL: Ma' k'atsikejelelo' bey u yaana'
 = ma' k'at -s -ik -ej -ele-l-o' bey u y-aan-a'
 GL2 NEG VB.atravesar-CAU-INC-IMP-DEI-EP-ENCL.DIST DEI-ERG.3.SG EP-EXI-ENCL
 ESP No atraveses ése, así este otro
 COM: Todas tienen el foco de atención sobre lo que están armando. Leidi está a lado de Salomena, y agarra una pieza roja y la pone sobre lo armado, Salomena la mira mientras pone la pieza y es entonces cuando le dice que no.

Si se introduce el referente, y éste está en el dominio del hablante, se utiliza el demostrativo de cercanía *lela'*.

(2.36)

COM CEL primero pone la mano para parar a KEN, luego le muestra el dibujo una vez que ha parado las hojas y lo localiza y lo tiene a lado de la mano que sujeta las páginas para que KEN no las mueva
 CEL: Pintarte túun le Cenicientaa'
 = pintar-t-e (j) túun le Cenicienta-a'
 GL2 VB.pintar-IMP-TOP ADV.entonces DEI NP-ENCL.PROX
 ESP Pinta entonces el de la Cenicienta
 COM La señala con movimientos repetidos de sus dedos (menos el pulgar) sobre el dibujo

(2.36a)

CEL: Ko'ox máak'antke lela' NEL
 = ko'ox máak'ant-(i)k-e' le-l-a'NEL
 GL2 VB.IMP VB.hacer-TR-DEI DEI-EP-ENCL.PROX NP
 ESP Vamos a hacer éste NEL
 COM: Se refiere al libro que tiene en frente de ella, no lo señala, simplemente lo mira después de quitar una tarjeta que estaba encima.

También los demostrativos de cercanía y lejanía se utilizan para referir personas, la elección de uno y otro demostrativo depende de la intención ya sea negativa o positiva de la emisión sobre lo que se quiere comunicar sobre la persona referida. Si se habla de una acción positiva, o con un grado de afecto se utiliza el demostrativo de cercanía *lela'*, si la emisión es neutra o negativa hacia la persona, por ejemplo si se le reprime o regaña por una acción, se utiliza el demostrativo de lejanía *lelo'*. En general se establece distancia física y afectiva mediante el uso del contraste. Aquí en el primer ejemplo, se utiliza en enclítico *-o'*, si la persona referida está ausente. Así MAM en Campamento Hidalgo pregunta a VAL por FLO.

(2.37)

MAM: e Lucelio?
 = e Luceli-o'
 GL2 DET NP-ENCL.DIST
 ESP y Luceli?
 VAL: ma' taan tin jantik ch'ujuk dulceo'
 = ma' taan t(áan)-in jaant-ik ch'ujuk dulce-o'
 GL2 NEG nunca ASP-ERG.1.SG VB.comer-INC ADJ.dulce SUST.caramelo-ENCL.DIST
 ESP no estoy comiendo caramelo dulce

MAM: E Lucelio' ken
 = e Luceli-o' ken
 GL2 DEI NP-ENCL.DIST VB.decir
 ESP y Luceli, te digo
 VAL: ba'ax ora xi'ik maan
 = ba'ax hora xi'ik-0 h-maan
 GL2 ADV.INT. ADV.TEMP VB.ir-ABS3 COM-VB.comprar
 ESP a qué hora se fue a comprar

(2.37a)

KEN: je'lo', je'lo'
 = je'-l-o', je'-l-o'
 GL2 DEI-EP-ENCL, DEI-EP-ENCL
 ESP Ahí está ahí esta
 COM: KEN se levanta y señala con la crayola, una que está en el piso, prácticamente en frente de ella, luego se agacha y lo levanta
 CEL: wek'e' Blancao'
 = wek'-e(j) (le) Blanca-o'
 GL2 VB0.quitar-IMP NP-ENCL
 ESP Quita el de Blanca
 COM: Parece dirigirse a NEL, está tocando a KEN y no hace ningún gesto en particular
 CEL: Pintart u je, je'le' gorrao'
 = Pintar-t-0 u je(l), je'-l-e gorra-o'
 GL2 VB-TRA-IMP ERG.3.SG ADJ.otro DEI-EP-DEI SUST-ENCL.DIST
 ESP Pinta otro, ahí está esa gorra.

No fue encontrada ninguna combinación de la base *le* con el enclítico topicalizador *-e'*, presentada en la gramática de Bolles y Bolles (1996) ni en combinación continua ni discontinua. De hecho, la combinación *lele'* es juzgada como inexistente por los hablantes.

3.3.4 ADVERBIOS MODALES

Para el habla adulta, nuestra base de datos reveló que los deícticos modales son utilizados mientras se realiza una acción, se señala una acción terminada o por hacer, o bien, una acción que está por hacerse o se describe mediante gestos manuales. Si la acción es realizada, descrita o señalada por el hablante se refiere con el deíctico de cercanía *beya'*, y si la acción es realizada por el oyente o se muestra en alguna ilustración se refiere con el deíctico modal de lejanía *beyo'*. Así como con los demostrativos, una acción que ya ha sido mencionada y está en foco del discurso, se refiere con el deíctico *beyi'* pero incluso en el habla adulta tiene una frecuencia de uso muy baja, pues sólo fue emitido 3 veces por los adultos, y una vez por DAN, un niño de 2 años.

Siguiendo los contextos de las situaciones producidos en los videos, es decir, al construir un bloque, armar un rompecabezas o dibujar, se utilizan los modales para pedir aprobación de una acción que se realiza mediante *beya'*, la respuesta a esta petición de aprobación, se responde con el contrario *beyo'*. También con este último se aprueba una acción que realiza el oyente sin que se pida la opinión. Esta acción se señala o simplemente se mira. Al igual que con el ostensivo *je'-*, el hablante utiliza el enclítico *-o'* después de que retira la mano para llamar la atención sobre la acción realizada. A diferencia de *je'lo'* lo importante aquí no es el cambio de estado del referente (que antes estaba inacabado) sino la manera o el modo en que se realiza la acción 'like this'. En muchos sentidos es un comparativo icónico. *Bey*, fue documentado también adverbio de comparación y como conjunción ilativa, estos usos están más relacionados al discurso que al contexto, su caracterización como deícticos es discutible, y por tanto no serán explorados aquí. Serán tomados en cuenta sólo sus funciones como adverbio modal, de una manera simplista podemos decir que se tomará en cuenta sólo cuando su traducción corresponda a 'de esta manera' o 'de esa manera'.

Se identificaron dos tipos de uso:

- (i) Deíctico icónico y
- (ii) Referencial de modo.

Dependiendo de la intención del hablante se subclasificó el (ii) como

- 1) Ilustrativo, y
- 2) Calificativo.

Este último se subclasificó a su vez como

- 2.1) Calificativo de aprobación
- 2.2) Desaprobación
- 2.3) Búsqueda de aprobación (Detectado sólo en niños).

i. DEÍCTICO ICÓNICO. Se le ha llamado así, porque mediante su uso el hablante establece como ejemplo un objeto que tiene en sus manos para referir otro objeto parecido o del mismo tipo, a decir, representativo. En muchos casos es más claro que se trata de establecer un modelo mediante la comparación con el objeto presente que hace referencia a un tipo determinado de objeto que se busca. Esto se hace más patente, pues en el habla de K'opch'en, el adverbio *beyo'/beya'* se combina frecuentemente con el sustantivo español 'tipo' p. ej. *jun p'eel tipo beyo'* (Le Guen, Olivier Comunicación personal).

Se presenta a continuación un ejemplo del contexto en que se arma un rompecabezas:
 Todas buscan una pieza y MEC levanta una para saber qué clase de pieza se está buscando:

(2.38)

CEL: Je'la' KEN,
 = Je'-la' KEN
 GL2 DEI-EP-ENCL.PROX NP
 ESP Aquí está KEN,
 CEL: pintartu p'e calsetin beya' NEL
 = pintar-t-Ø (j)ú(un) p'e(el) calsetin bey-a' NEL
 GL2 VB.pintar-(IMP) NUM CLAS SUST.calsetín DEI-ENCL.PROX NP
 ESP pinta un calcetín como el de NEL
 COM Toma una tarjeta que tiene en la mano y luego mira de reojo el libro que tiene NEL, enfrente de ella.

Un ejemplo más claro lo encontramos en una niña de 6 años FLO, de Campamento Hidalgo. Los niños están sentados en el piso y tienen varios juegos a su disposición, unos bloques, un rompecabezas y unas cartas a las que siempre les buscan pares y agrupan de acuerdo a sus características. Habían estado armando el rompecabezas, pero FLO se volteó y empezó a tomar las tarjetas, VAL, su hermano pequeño, se voltea y quiere también cambiar de actividad y hacer lo mismo que la hermana:

(2.39)

VAL: ba'axta metik? (a FLO)
 = ba'ax taa(n)a meet-ik
 GL2 ADV.INT ASP ERG.2.SG VB.hacer-INC
 ESP ¿Qué haces?
 COM se voltea y toma las cartas:
 FLO: be'orita de lete de **beya'**
 = be'orita de le-te de bey-a'
 GL2 ADV.TEMP PREP DEI-ENC.FOC PREP DEI-ENCL.PROX
 ESP ahorita los que son así
 COM mientras toma cartas, en contraste con los otros juguetes.

En Yalcobá, CEL, sentada en el suelo y rodeada de libros y tarjetas, indica a las niñas qué deben hacer.

(2.40)

CEL: pintar u p'e de **beya'**, p'e calsetín
 = pintar (j)úu(n) p'é(el) de bey-a', p'é(el) calsetín
 GL2 VB.pintar NUM CLAS PREP DEI-ENCL.PROX, CLAS SUST.calsetín
 ESP a pintas uno así, un calcetín
 COM Le delinea a NEL una tarjeta que ambas miran.

Tanto en Yalcobá como en Campamento Hidalgo, este uso va acompañado muchas veces del préstamo del español ‘de’.

ii. REFERENCIAL DE MODO. Este uso se considera también deíctico locativo (y no sólo deíctico modal), porque, a diferencias de otras lenguas, *bey* toma los enclíticos de cercanía y distancia y refieren también al contexto inmediato. Este uso es igual al anterior, pero en vez de referir un objeto refieren una manera, un modo que está realizándose en el momento de la enunciación.

Al primer de los subtipos de referencial de modo lo hemos llamado ilustrativo, porque el hablante muestra al oyente la forma o manera en que debe realizarse una acción.

Puesto que el hablante es el que indica el modo de realizar la acción se utiliza siempre en combinación con el enclítico de proximidad *-a’*.

1) ILUSTRATIVO

En un juego espontáneo de Campamento Hidalgo, la mamá le venda los ojos a uno de los niños y éste tiene que encontrar a los demás:

(2.41)

COM	la mamá de FEL le venda los ojos.
MAM:	chak’a’an icho’ob
=	chak’a’an ich-o’ob
GL2	VB.apretar-PP los párpados-RES SUST.ojos-PL
ESP	¿Están apretados tus párpados?
COM	FEL se quita la venda
MAM:	beya’
=	bey-a’
GL2	DEI-ENCL.PROX
ESP	así
COM	se la reacomoda en los ojos

Con la emisión del modal la mamá le enseña o ilustra el modo en que deben quedar tapados sus ojos para poder jugar. En (2.41a) la mamá le muestra (o ilustra) a FLO cómo jugar con las piezas.

(2.41a)

FLO:	la’ ma’ táan wik ela’
=	la’ ma’ táan aw-il-ik (l)e-l-a’
GL2	DEI NEG ASP EP-VB.ver-INC DEI-EP-ENCL.PROX
ESP:	ahí está, no estás viendo éste
COM:	no vemos a Flor en la toma
FLO:	ch’a’ej GOR
=	ch’a’-ej GOR
GL2	VB.agarrar-IMP NP
ESP	agarralo GOR

MAM: aparte yaan a tasik beya'
 = aparte y-aan a taas-ik bey-a'
 GL2 ADV EP-EXI ERG.2.SG VB.traer-INC DEI-ENCL.PROX
 ESP: aparte lo tienes que traer así
 COM: le muestra cómo

2) CALIFICATIVO

Mediante este uso el hablante emite una opinión sobre la actividad que realiza el oyente.

2.1 Calificativo de aprobación

En este caso la opinión que manifiesta el hablante es positiva. Como refiere siempre la actividad realizada por el oyente, se utiliza siempre el enclítico –o’.

En las primeras tomas de Campamento Hidalgo, la mamá le pide a VAL que baile frente a la cámara, a él le da pena, la mamá comienza a explicarle al niño cómo y finalmente comienza a moverse:

(2.42)

COM VAL está bailando
 MAM: Suutabaj
 = Suut-a-baj
 GL2 VB.girar-ERG.2.SG-REFLEX
 ESP ¡Gírate!
 COM VAL se mueve más
 MAM: beyo', beyo'
 = bey-o', bey-o'
 GL2 DEI-ENCL.DIST DEI-ENCL.DIST
 ESP así, así

Se usa muy frecuentemente ante la pregunta de búsqueda de aprobación sobre lo que realiza el hablante ¿Beya'?, la respuesta es normalmente, si se aprueba, beyo'. Este tipo de respuesta se encontró siempre que había adultos realizando actividades con los niños. En Yalcobá, CEL con las niñas sentadas en el piso, comienzan a pintar los libros.

Blanca pide aprobación a Celina sobre la calidad de la actividad que realiza

(2.43)

BLA: Beya' CEL?
 = bey-a', NP
 GL2 DEI-ENCL.DIST DEI-ENCL.DIST
 ESP así CEL?
 COM La tarjeta que está agarrando, con el déctico llama la atención a su oyente, se lo muestra
 CEL: Beyo'
 = bey-o'
 GL2 DEI-ENCL.DIST
 ESP así
 COM Afirma sobre el modo en que se debe pintar la tarjeta de su oyente.

2.2 CALIFICATIVO DE DESAPROBACIÓN

Evidentemente, algunas veces el adulto no está de acuerdo con el modo en que se realiza una acción. En este ejemplo las participantes tienen problemas sobre el modo de acomodar una pieza en el rompecabezas.

(2.44)

MEC:	je'lo' beyo' (aprueba), ma' beyo' (desaprueba)
=	je'-l-o' bey-o' ma' bey-o'
GL2	DEI-ENCL.DIST DEI-ENCL.DIST NEG DEI-ENCL.DIST
ESP	ahí está, así, así no
COM	Lo dice de la pieza que pone su cuñada en ese momento. No hace ningún gesto de señalización.

(2.44a)

COM:	los niños se ponen a correr en un círculo dentro de la casa y la mamá les indica que si siguen corriendo se pueden pegar en la mesa que está atrás de ellos.
MAM:	tepachilo' te'elo'
=	te-páach-il-o', te'-l-o'
GL2	DEI-SUST.parte trasera-POI-ENCL, DEI-EP-ENCL.DIST
ESP:	ahí atrás, ahí
FLO:	beya'
=	bey-a'
GL2	DEI-ENCL.PROX
COM:	los niños cambian la dirección y corren para el otro lado
MAM:	ma' xaan (108) beyo'
=	ma' xaan bey-o'
GL2	NEG ADV.también DEI-ENCL.DIST
ESP:	tampoco es así
COM:	la mamá señala con el brazo estirado y el dedo índice

2.3 BUSCA APROBACIÓN

Como ya vimos, cuando los niños han sido ilustrados por un adulto, comienzan a realizar alguna actividad y piden frecuentemente aprobación sobre la acción que realizan. Es siempre una pregunta con el enclítico de proximidad *-a'* (Veáse también el ejemplo (2.43))

(2.45)

ARM:	ko'ox formar torre beya' ... (ilustra)
=	ko'ox formar torre bey-a'
GL2	ir.HORT VB.fomar SUST.torre DEI-ENCL.PROX
ESP	vamos a formar una torre así
COM	levanta la mano sobre la torre que tiene hecha mostrando más altura, incluso mira su mano hacia lo alto
ARM:	Je'lo' ka ts'a'ik
=	je'-l-o' k-a ts'ah -ik
GL2	DEI-EP-ENCL.DIST INC-ERG.2.SG VB.poner-TR
ESP	Ahí está, lo pones.
COM	Daniel se para y se acerca para poner una pieza sobre la torre de Armando

DAN: beya'ʔ (busca aprobación)
 = bey-a'
 GL2 DEI-ENCL.PROX
 ESP ¿Así?/¿De esta manera?
 COM mientras pone la pieza
 SAN: ma'
 = ma'
 GL2 ADV.NEG
 ESP no
 COM al mismo tiempo que Armando
 ARM: beyo'
 = bey-o'
 GL2 DEI-ENCL.DIST
 ESP así/de esa manera
 COM aprueba

(2.45a)

COM Las niñas pintan las tarjetas en el suelo
 BLA: Beya' CEL?
 = Bey-a' CEL
 GL2 DEI-ENCL.PROX NP
 ESP: Así CEL?
 COM La tarjeta que está agarrando, llama la atención a su interlocutor, se lo muestra para verificar que lo hace correctamente
 CEL: Beyo'
 = Bey-o'
 GL2 DEI-ENCL.DIST
 COM Afirma sobre el modo en que se debe pintar la tarjeta.

3.4 CONCLUSIÓN

Concluimos entonces que en la adquisición infantil los niños yucatecos se enfrentan con diversos factores que conforman el uso de la semántica de los deícticos. La adquisición de la deixis del maya yucateco demanda (1) el discernimiento del contraste distal con matices particulares en combinación con cada base, (2) el dominio de un factor focal, que demanda consciencia de la atención compartida, (3) la diferenciación de las funciones de cada una de las bases del sistema.

El último punto tiene implicaciones importantes en la adquisición, pues diferenciar cada uno de las bases, implica comprender qué tipo de referentes indican, por ejemplo, los adverbios locativos se especializan en lugares y los demostrativos en entidades, mientras que los ostensivos refieren ambos, mientras que los modales refieren formas en las que se realiza una acción.

Los ostensivos evidenciales, presentan retos adicionales en la adquisición, pues requieren un alto grado de conocimiento sobre la cognición del interlocutor y su grado de atención o conocimiento compartido.

En los dos capítulos siguientes ahondaremos en el fenómeno de la adquisición infantil del maya yucateco centrados en los aspectos semánticos.

IV. LA ADQUISICIÓN DEL CONTRASTE DEÍCTICO

4.1 ANTECEDENTES

“Contraste deíctico” es la expresión convencional utilizada en los estudios sobre deixis, para referir la oposición entre los rasgos semánticos que los deícticos expresan (ver p. ej. Clark 1976, Tanz 1980). Estos rasgos han sido descritos en términos de espacialidad (próxima/distal) o (+-) accesibilidad. En este capítulo utilizamos la descripción tipológica de los demostrativos del maya yucateco propuesta en los Reportes Anuales del Instituto Max Planck (Van Geenhoven, y Warner 1999) en que se describe al maya yucateco como una lengua anclada en *ego* con dos demostrativos. Extendemos esta propuesta basada principalmente en los demostrativos, a todo el sistema deíctico, tomando como referencia los enclíticos *-a'* y *-o'* de cercanía y distancia respectivamente.

Puesto que la deixis del maya yucateco no expresa únicamente rasgos de espacialidad (o accesibilidad), sino también, entre otros, de foco de atención sobre el referente en el uso de demostrativos *lela'*, *lelo'*, *leti'*, añadiremos este rasgo a la discusión en adquisición infantil. Presentamos primero la revisión de la literatura en cuanto a la adquisición infantil de los deícticos, después referiremos los estudios específicos sobre adquisición del contraste y retomaremos después esta discusión vista desde la adquisición del maya yucateco.

4.1.1 EL DESARROLLO DE LOS DEÍCTICOS EN EL LENGUAJE INFANTIL

Según un estudio transversal realizado por Nelson (1973), los deícticos en inglés aparecen entre las primeras emisiones lingüísticas infantiles. Cinco niños de edades entre 1;00 y 2;00 habían producido un deíctico entre sus 10 primeras palabras, otros dos habían producido un deíctico entre las primeras 30 palabras alrededor del 1;7, y el niño restante produjo un deíctico entre sus primeras 50 palabras alrededor del 1;8. Los deícticos son además, palabras frecuentes en la producción lingüística infantil en la etapa de dos palabras por oración o por lo menos, en el desarrollo del primer año a partir de las primeras palabras, como se ha comprobado en estudios de diversas lenguas: el inglés (Bellugi y Brown 1964), el finlandés (Bowerman 1973), el alemán (Ehrich 1992), el japonés (Sanches 1968), el coreano (Park 1970); el hebreo moderno (Braine 1976); el italiano (Bates 1976), el samoano (Kernan 1969) el sueco (Lange y Larsson 1973), el español (Rodrigo *et al.* 2004).

Los primeros estudios realizados sobre adquisición de la deixis comienzan en los años 70 y se basaron en el inglés, aluden a la función enunciativa con la que los niños incorporan los deícticos. Brown (1973) detectó que estos términos son usados de una forma puramente deíctica o mostrativa, que les permite solamente reportar un referente presente en el aquí y el ahora. Esto es coherente con la descripción que según Tanz (1980), se ha reportado frecuentemente en el discurso infantil más temprano, en que se afirma que los niños refieren solamente las situaciones presentes. Así pues, sustantivos con posibilidad latente de referencia en sí mismos, como los nombres propios, son usados como un deíctico, pues se emiten sólo en presencia inmediata del referente e incluso con gestos de señalización. Incluso Piaget (*apud* Tanz 1980) argumentó que los niños asumen que los nombres son propiedades inherentes a los objetos. Su presencia entre las primeras palabras infantiles se debe a que, como afirma Clark (1976), los deícticos permiten a los niños ligar la lengua con el mundo físico. Una evidencia empírica que apoya este precepto es sostenido por Hallan (2001), en un *corpus* de interacción espontánea madre/hija. Hallan descubrió que las primeras emisiones de las niñas carecen de contraste espacial, y que por tanto en una primera etapa los deícticos son usados exclusivamente para llamar atención sobre un objeto, con una función mostrativa.

De acuerdo con la interpretación de Clark (1976:89) hay dos factores que dificultan la adquisición de los deícticos:

1. *El cambio en el punto de referencia*: La persona que utiliza el deíctico no sólo puede cambiar de posición, sino que además, de acuerdo al turno de enunciación, puede unas veces ser “yo” y otras veces “tú”. Esto resulta complejo en comparación por ejemplo, con los nombres propios, de referencia invariable.
2. *Los cambios de límites referidos*: El alcance semántico de los deícticos es tan amplio o delimitado dependiendo del contexto de la enunciación. Podremos comprender la dimensión de estos límites mediante los siguientes ejemplos del adverbio de lugar *aquí*: ‘Aquí en la hamaca’. ‘Aquí en la milpa’, ‘Aquí en el pueblo’, ‘Aquí en el planeta Tierra’.

Siguiendo con las argumentaciones de la misma autora, hay ciertos prerequisites cognoscitivos que los hablantes saben acerca de los objetos que nombran, y son éstos los que el niño debe desarrollar para ser capaz de mostrar un objeto determinado a su interlocutor. En primer lugar, es necesario saber que los objetos tienen una existencia independiente del oyente y del hablante. Los niños adquieren este

conocimiento al enfrentarse con las cosas del mundo y manipularlas, olerlas y chuparlas; lo que los lleva a percatarse de que su existencia es independiente de todo lo demás. En segundo lugar, es necesario conocer que cada objeto tiene una existencia individual, con características representativas que permiten identificarlas en relación a otras. Desde aproximadamente los 8 meses de edad, los niños son capaces de distinguir entre objetos que les pertenecen o giran en torno a ellos como sus propios juguetes, sus pañales, sus utensilios de comida, etc. y los rostros que les son allegados. En tercer lugar, se trata de reconocer que cada objeto es miembro de alguna clase determinada por sus características físicas o funcionales. Deben aprender qué objetos son parecidos y cuáles son diferentes de los otros. Esta habilidad sobre la clasificación del mundo, los niños la dominan aproximadamente al año de edad.

Eve Clark observó que en la adquisición de la deixis los niños al principio (i) llaman la atención sobre un objeto mediante la utilización de señas, aunque los adultos no utilizan señas *per se* para comunicar a su interlocutor la información sobre lo que se está hablando, según afirma; (ii) posteriormente combinan los gestos²⁴ con el deíctico; (iii) y después unen las palabras con el gesto, hasta dominar la lengua; (iv) finalmente abandonan el uso de los gestos.

Aunque no de manera explícita, Rodrigo *et al.* (2004) realizaron un estudio para comprobar estas etapas del paso de uso de gestos hacia el uso de deícticos para niños de 12 a 24 meses y de 24 a 36 meses de edad aprendiendo español como lengua materna. Ellos descubrieron que en efecto, el uso de los deícticos evoluciona. A los 12 meses los bebés usan los gestos solos para señalar, aunque más frecuentemente con vocalizaciones entre los 12 y los 24 meses, las vocalizaciones se reemplazan por los nombres de los objetos señalados- o bien, el gesto más un deíctico (alrededor de los 21 meses y hasta el tercer año) el uso de los gestos para señalar objetos es tan frecuente en los niños más pequeños como en los mayores, aunque es notorio el incremento de vocabulario y de deícticos. El uso de deícticos fue además muy frecuente, se detectó un deíctico cada dos minutos en los bebés más pequeños y por lo menos un deíctico cada minuto para los bebés mayores. Finalmente, la mayoría de las instancias fueron reemplazadas por usos uniformes de deícticos. El uso de los deícticos acompañados de gestos de señalización, no desaparece aún cuando los niños son capaces de producir deícticos solos. Este estudio muestra que a las etapas propuestas por Clark (1976 *vid supra*), al menos en la

²⁴ Gestos en este caso hace referencia al uso del rostro, manos, u otra parte del cuerpo (Primera acepción de la RAE). En el caso específico de la deixis estos gestos son usados para señalar.

adquisición del español, podemos agregarle una etapa intermedia entre el uso de gestos y el uso de gestos con deícticos, que es uso de gesto con vocalizaciones y después sustantivos con deícticos.

4.1.2 EL CONTRASTE DEÍCTICO EN LA ADQUISICIÓN

De acuerdo con Piaget (1967:6) la proximidad es la relación espacial más elemental accesible a la percepción. Siguiendo la escuela de la Gestalt, el mismo autor determina que el factor primario en la organización de estructuras es la proximidad de los elementos estructurales. Y que por tanto, la proximidad es más sobresaliente para la percepción que otros factores como la similitud o la simetría.

Es importante notar que Piaget no dice que lo relevante para los niños sea la dimensión proximidad /distancia, sino más bien la elaboración del polo proximidad como básico. La elaboración bipolar requiere un grado más avanzado de desarrollo cognoscitivo. A medida que la percepción se vuelve más 'analítica', los niños pueden tomar en cuenta diferentes grados de "proximidad" que operan en varias áreas, en lugar de ser confinadas a la relación de proximidad inmediata (Tanz 1980:77).

Una investigación realizada por Webb y Abrahamson (1976) argumenta en favor de las observaciones de Piaget, en cuanto a la proximidad, y cómo ésta está ligada con el egocentrismo. Ellos realizaron un experimento basado en la propuesta piagetiana de que a los 7 años de edad los niños han pasado el estado de pensamiento preoperatorio, cuando, según sostienen, los niños han superado el egocentrismo y pueden tomar otro punto de vista. Por esto los niños del estudio de Webb y Abrahamson (1976) son de 4 y 7 años en promedio. Su experimento se basa en uno similar realizado por Piaget (1951) y repetido por Laurendeau y Pinard (1970) para estudiar la adquisición de los términos izquierda, derecha. Según los resultados de Webb y Abrahamson los términos de cercanía *this* 'este' son más fáciles de adquirir, puesto que están anclados en la cercanía de *ego*. Organizaron los resultados de la siguiente manera: un grupo de 4;00 años promedio utilizó estrategias mixtas, pues los términos de cercanía también son correctos desde la perspectiva del otro; otro grupo que dio respuestas inconsistentes; y finalmente sólo el grupo de los 7 años fue capaz de descentrarse y tener todas las respuestas correctas. Este estudio buscó también contra argumentar la afirmación de de Villiers y de Villiers (1974) de que a los tres años los niños son capaces de usar *this* 'este' y *that* 'ese' correctamente como términos espaciales y por tanto, esto signifique que hayan superado el estado de egocentrismo.

En 1978 Clark y Sengul realizaron un experimento de comprensión cuyo objetivo era averiguar qué estrategias utilizan los niños en la adquisición del contraste próximo/distal de los deícticos del inglés *this* ‘este’ / *that* ‘ese’, *here* ‘aquí’/ *there* ‘allá’. El experimento fue diseñado para estudiar el contraste distal en niños de edades entre los 2;6 y 5;2 monolingües del inglés de Stanford. E.U.A. Las investigadoras procedieron de la siguiente manera: sobre una mesa colocaron objetos cerca del niño, a lado del cual se sentó una experimentadora y otro objeto cerca de la investigadora que se sentaba en el otro extremo de la mesa, lejos del niño. Sin realizar ningún tipo de señas se hacía referencia a los objetos sobre la mesa mediante los deícticos y los niños tenían que identificar los objetos referidos. Según sus resultados, hay tres etapas en la adquisición de la deixis, en la primera, los niños comienzan utilizando los deícticos con la sola función mostrativa y sin contraste (edad promedio: 2;7) continúan en una segunda etapa con un contraste parcial que aclararemos más adelante (edades promedio: 3;3) y finalmente contraste total (5;03). Estas etapas en la adquisición fueron confirmadas por el experimento de Wales (1979, ver abajo), aunque aparentemente las estrategias de anclaje usadas por cada niño no son tan rigurosas como lo describen Clark y Sengul (1976), sólo muestran una tendencia y además, el uso adulto parece ser dominado hacia los 7 años. En el experimento de Clark y Sengul (1976) se detectó estrategias claras de anclaje que revelaron distintas rutas de acceso al dominio adulto de la deixis. Estas estrategias se descubrieron mediante el estudio de las respuestas infantiles, en lo que se denominó ‘contraste parcial’. Lo que este término refiere, es que en algunos niños sólo los deícticos anclados en *ego* eran correctos, ya sea próximos o distales, (por esto se les llamaron contraste parcial), y en otros niños, sólo los términos anclados en el hablante eran correctos. Las investigadoras interpretaron que los niños que tuvieron correctos sólo los términos cuando anclados en *ego* (la experimentadora sentada cerca del niño fue tomada como situada en el mismo punto de anclaje que el niño) tomaron como estrategia una vía centrada en el niño (“*Child Centred Strategy*”). La mayoría de los niños tomó esta estrategia. Los otros niños tomaron una estrategia centrada en el interlocutor y en el paso hacia el dominio del contraste total, dominaron primero ambos términos cuando anclados ya sea en el niño o en el interlocutor.

Wales (1979) realizó también experimentos para averiguar la adquisición del contraste desde un punto de vista tipológico, y sus participantes fueron niños hablantes de inglés escocés, tamil y lun bawang. Las condiciones son como las descritas anteriormente para Clark y Sengul (1978) pero la locación de cada objeto en la mesa se

estableció antes de la prueba y se marcó con papeles de diferente color. Las respuestas de los niños llevan a Wales (1979:253) a conclusiones muy similares a las descritas por Clark (1976). Según Wales el proceso de la adquisición de la deixis pasa por las siguientes etapas: (i) Los deícticos tienen la simple función de señalar; (ii) pasan por un estado en que se establece para ellos algún tipo de contraste; (iii) la realización del contraste está relacionado con la locación espacial del hablante, y las diferentes claves lingüísticas espaciales son elementales para determinarlo y (iv) finalmente se desarrolla el típico contraste adulto, que proviene de hipótesis tales como “la proximidad del objeto cercano al hablante implica que el agente de cualquier objeto cambiante será el hablante”.

Otra investigación del inglés, fue realizada por Christine Tanz (1980), quien efectúa una aguda reflexión acerca de la deixis en la adquisición del lenguaje del inglés en Urbana, Illinois. E.U.A.

Ella trata de averiguar cuál entre las categorías gramaticales deícticas (adverbios pronombres, etc.) es la primera en la adquisición y por qué causas. También indaga sobre el contraste distal en la adquisición (en el caso del inglés, cerca del hablante vs. lejos del hablante o no marcado) de los deícticos de la misma manera que Clark y Sengul (1978B).

Tanz realizó un experimento con niños de clase media, de edades entre el año 3;00 y los 5;03 en promedio. En el procedimiento de su experimento, ubicó al experimentador y al niño frente a frente, cada uno a la misma distancia de unos platos, debajo de los cuales había una moneda. La tarea del niño era encontrar la moneda. El experimentador utilizó un muñeco para dar al niño pistas para encontrar la moneda y al tratarse de un muñeco, evitar el uso de gestos de señalización. En las instrucciones, se usan términos locativos que pertenecen a diferentes categorías gramaticales; las oraciones que utilizó la experimentadora fueron del siguiente tipo:

- 1.-El plato que está aquí tiene la moneda debajo.
- 2.-El plato que está allá tiene la moneda debajo
- 3.-Este plato tiene la moneda debajo
- 4.-Ese plato tiene la moneda debajo
- 5.-El plato cerca de la taza tiene la moneda debajo
- 6.-El plato lejos de la taza tiene la moneda debajo

En los resultados de este primer experimento, los niños que presentaron mayor número de aciertos fueron los deícticos con referencias cercanas al hablante, especialmente con respecto a los demostrativos *this* ‘este’ y *that* ‘ese’.

En un segundo experimento que siguió aproximadamente los mismos parámetros que el anterior, investigó la producción de deícticos, la experimentadora daba una pista al niño sobre dónde encontrar la moneda. Estas mismas pistas debían ser reinterpretadas por el niño para dar a su vez la pista a un segundo experimentador quien, con las instrucciones del niño, debía hallar la moneda en alguno de los platos.

Según sus resultados, los niños más pequeños utilizaron ambos demostrativos pero no muestran un claro contraste deíctico entre ellos; los dos siguientes niños de mayor edad realizaron algunos contrastes, y las tres últimas niñas con edad promedio de 5;00 dominaban perfectamente el contraste entre los dos pares de demostrativos.

Tanz comparó sus resultados con los de un experimento realizado por de Villiers y de Villiers (1974) que fue llevado a cabo de manera similar. La diferencia en la realización del experimento es que Tanz repitió el resultado dos veces, utilizó un plato y una moneda. De Villiers y de Villiers utilizaron en cambio una taza, una luneta dentro de cada una de las dos tazas y una pequeña tabla entre el niño y el experimentador. Los resultados obtenidos entre uno y otro fueron completamente opuestos. De Villiers y de Villiers (1974:443) sugieren que los niños más jóvenes simplemente tenían la tendencia de agarrar la taza más cercana a ellos. La interpretación de Tanz es que probablemente los niños se dejan llevar por los efectos sobresalientes del contexto. Para sustentar esta afirmación se basa en un experimento de Eve Clark (1972) sobre preposiciones. Este experimento muestra que los niños pequeños que aparentemente comprenden el significado de la orden *Put X on the table* ‘Pon X en la mesa’ fallan la instrucción cuando se les pide *Put X on the cup* ‘Pon X en la taza’, porque entienden *on* ‘en’ como poner los objetos sobre la superficie plana, un rasgo perceptualmente sobresaliente, igual que la proximidad.

En un tercer experimento de Tanz (1980) de comprensión de términos deícticos, las instrucciones fueron dadas con demostrativos a los que acompañan pronombres posesivos. La idea de Tanz era comprobar si los niños asociaban la posesión con los objetos cercanos al hablante. Para esto utilizó nuevamente dos muñecos, pero ahora sólo uno de ellos era el hablante y hacía seis afirmaciones del siguiente tipo:

1. Ese pollo es mío y éste es de Pedro
2. El plato que está lejos de la copa es mío y el que está cerca es Pedro

3. Esta moneda es mía y ésa es de Pedro

Por el gran porcentaje de respuestas correctas asociadas con la cercanía como *this* 'este'. Tanz llegó a la conclusión de que en efecto el niño se deja llevar por el rasgo sobresaliente del contexto. Así concluye que no son los términos que indican cercanía los que se adquieren antes que los términos que indican lejanía, por ser los primeros más básicos, sino porque son más fáciles de descubrir por razones perceptuales. La cercanía es en el mundo infantil mucho más perceptible que la lejanía y por tanto, más fácil de adquirir. Apunta que en general, lo cercano es más visible que los objetos distantes y que incluso hay lenguas en que la visibilidad es un rasgo semántico importante, tal como el malagasy (Keenan *apud* Tanz 1980).

Tanz (1980) añade a sus reflexiones sobre adquisición de la deixis espacial que, para que los niños aprendan a usar el contraste de manera correcta, deben incorporar la perspectiva como un componente del significado. *This* 'este' y *that* 'ese' pues refieren cuestiones de identidad subordinadas a locación e identificación. El hecho de que el punto de referencia deíctico en cuanto a proximidad y distancia esté anclado siempre en el hablante, dificulta el establecimiento de una hipótesis o principio de anclaje deíctico, porque el punto de referencia cambia de acuerdo al turno del hablante en la conversación (Tanz 1980:76). Antes de que los niños sean capaces de descubrirlo debe confundirlos, pues por ejemplo, la ubicación del *aquí* puede ser diferente en un mismo momento dado. Con respecto a esto es relevante anotar las observaciones de Rodrigo *et al* (2004:84) sobre los niños monolingües de español de 12 a 36 meses durante su interacción en actividades cotidianas con la madre. Según estos investigadores, los objetos en contacto cercano con los niños, que tocan o casi tocan, son más frecuentemente referidos que los objetos a una distancia media, un patrón más patente en los niños de los 24 a los 36 meses. Los niños de su estudio refieren sólo en un porcentaje mínimo objetos situados detrás, de manera lateral o distal. Los objetos más referidos por los niños están colocados en una dimensión frontal y a una distancia que les permite contacto. Además, los objetos ubicados en dimensión frontal se producen preferentemente con la modalidad de una palabra deíctica, mientras que los objetos en la dimensión vertical se producen preferentemente con una verbalización de otro tipo.

Por otro lado, en un estudio de caso de la niña FLO, hispanohablante (Espinosa 2001) encontramos que en la adquisición de los demostrativos la influencia del habla dirigida al niño, principalmente por la madre, es muy fuerte. En el discurso infantil, los primeros demostrativos en ser incorporados son los de la serie de cercanía del español

este, (1;07,05) con posterior incorporación de la serie *ese*, (1;08,15). En el segundo año de incorporación de los demostrativos, la niña los utiliza con las combinaciones de anclaje halladas en el *corpus*, pues la madre toma a la niña a veces como punto cero de referencia deíctica, siendo éste un caso atípico del habla adulta. Al parecer, la madre toma a la niña dentro de un dominio compartido donde ella y la niña forman un punto cero de referencia algunas veces, y otra parece estarle mostrando cuál es el demostrativo que ella tiene que emitir, realizando así un cambio de anclaje. Citamos un ejemplo de cambio de anclaje de la madre (Espinosa 2001:168):

(3.46)

COM	FLO camina hacia una silla y se para allí junto, la mamá casi no se ve en la toma
SIT	salen del baño
MAM:	vente FLO vámonos a dormir
FLO:	a
MAM:	¿Quieres esta silla?
COM	la que está junto a Flor

Este uso particular de la madre en contraste con el uso marcado anclado en *ego* de los otros adultos cuando se dirigen a la niña, apunta a ser la causa de la confusión en el proceso de adquisición. La aparición del contraste con anclaje en *ego* en la niña se registra hacia los 2;07.22 e incluso a los 4;00, se encuentra dominio de anclaje compartido únicamente cuando el interlocutor es la madre, lo que muestra que la niña ha también aprehendido el sistema social: hay personas cuyos límites sociales son más accesibles y con respecto a otras, más restringidos. Respecto a la frecuencia de uso de la niña domina ligeramente el demostrativo de la serie de lejanía *ese* (52%), frente a al demostrativo de cercanía *este* (48%) y un uso nulo del tercer demostrativo de mayor lejanía *aquel*; esto parece ser influencia del Habla Dirigida al Niño en la que domina también la serie *ese* (62%) frente a la serie *este* (33%) y de igual forma uso nulo de la serie *aquel*. Esta frecuencia del discurso contrasta con el habla entre adultos: serie *este* (45%), serie *ese* (52%), serie *aquel* (3%). E incluso con el discurso de la madre: serie *este* (62%), serie *ese* (38%), serie *aquel* (0%)

Estas observaciones de Espinosa (2001, 2002), confirman los resultados obtenidos por Cross (1977) quien registra que el 73 por ciento de todas las interacciones madre-niño involucran referencia inmediata, es decir, referencia a objetos y eventos que suceden en el contexto inmediato. Asimismo, Cross (1977) detectó que los niños de su estudio de 19 meses y mayores, no utilizan el contraste deíctico, pero tampoco las madres.

Otra investigación sobre adquisición del contraste deíctico fue realizada por Küntay y Özyürek (2006) para el turco. Ésta es una lengua con tres demostrativos. Dos abarcan significados de distancia próxima al hablante (*bu* ‘este’), distante del hablante (*o* ‘ese’) en atención conjunta de los interlocutores, y un demostrativo que se utiliza cuando el interlocutor no está dirigiendo su atención al referente (*su* ‘aquel’). Los adverbios locativos se forman con estas mismas partículas y añadiendo un sufijo locativo –a (*burda* ‘aquí’, *orda* ‘allí’, *surda* ‘allá’).

A los cuatro años los niños turcos dominan los demostrativos próximos y distales. Pero no el demostrativo sensible a la atención del oyente. A los seis años, los niños no han dominado este demostrativo, sin embargo han avanzado en el dominio del demostrativo sobre los más pequeños, pues utilizan *su* cuando el objeto está próximo a ellos y en ausencia de la atención del interlocutor. Este estudio nos muestra que el deíctico más difícil de adquirir es aquél que requiere un grado de consciencia sobre el foco de atención del interlocutor.

En cuanto a la adquisición de deícticos en lenguas mayas, existe solamente el estudio realizado por Danziger (1998) sobre verbo deíctico ‘venir’ en mopán. Según sus resultados, el verbo *tal* ‘venir’ se entiende en las primeras etapas como un simple verbo de movimiento, que en una siguiente etapa de la adquisición se especializa como de movimiento hacia el hablante. Esto refuerza que la adquisición de la deixis requiere un proceso de especialización semántica.

4.1.3 ADVERBIOS LOCATIVOS VS. DEMOSTRATIVOS

Según el experimento de Clark y Sengul (1978) el contraste entre los adverbios locativos *here* ‘aquí’ y *there* ‘allá’ es dominado por los niños a los cinco años, en cambio, el contraste de los demostrativos *este* y *ese* no es dominado todavía a la edad de 5;3. Ellas argumentan que esto puede deberse a que los primeros sólo implican la relación con el lugar y el punto de referencia, en cambio los demostrativos involucran un tercer elemento que es el objeto referido. Wales (1979) repitió el experimento de Clark y Sengul y obtuvo resultados opuestos. Él realizó un experimento con el mismo diseño, repitió las condiciones de investigador sentado a lado del niño y otro investigador sentado en dirección opuesta al niño, pero con una condición extra: puso en medio de la mesa una pantalla que impedía ver al investigador cuando se encontraba del lado opuesto. Según Wales (1979) es posible que el hecho de que en su experimento los niños dominan el contraste deíctico con demostrativos antes que con los adverbios locativos se deba a las tareas que los niños tenían que realizar en cada experimento. En

la actividad a realizar en el experimento de Clark y Sengul (1978) los niños deben identificar la posición inicial de los objetos, y en el experimento de Wales (1979) los niños tienen que identificar la posición final de los objetos. Las instrucciones dadas por este investigador fueron análogas a: “Haz este perro correr para acá”, “Haz este puerco saltar”.

Otros resultados en cuanto al orden de adquisición de adverbios locativos frente demostrativos se obtuvieron de los inventarios MacArthur (Fenson *et al.* 1994) pues se reportó que los niños producen ‘that’ consistentemente a los 22 meses, ‘here’ a los 23 meses, *that* ‘ese’ y *this* ‘este’ a los 25 meses. Sin embargo, éstos no consideran la adquisición del contraste en el contexto de enunciación, sino únicamente las formas deícticas y el orden de producción en la adquisición.

4.2 ENFOQUE DE ESTE ESTUDIO

Así, la ciencia lingüística ha explorado aproximadamente por 40 años la adquisición de los deícticos en el proceso a la incorporación del contraste. En este capítulo retomamos esta discusión a la luz del estudio de la lengua maya yucateca infantil. Nuestro objetivo es contestar a la pregunta cómo es el proceso de adquisición de los términos de proximidad y distancia, guiando nuestro estudio de acuerdo a las siguientes interrogantes:

- i. ¿Qué tipo de deícticos predominan en el discurso infantil del maya yucateco?
¿Deícticos de distancia o de proximidad?
- ii. ¿Cuáles son las etapas que se presentan en la adquisición del contraste deíctico en el maya yucateco?
- iii. ¿Existe alguna diferencia entre la incorporación del contraste entre los elementos que conforman el sistema deíctico del maya yucateco? Puesto que cada uno de los deícticos -el adverbio locativo (*te’-*), el demostrativo (*le-*), el ostensivo evidencial (*je’*) y modal (*bey-*)- contiene rasgos distintivos que los caracterizan ¿Existe un orden en que los niños dominen su uso? ¿O una vez dominado el contraste deíctico en un elemento del sistema se domina en todos?
- iv. Puesto que el maya yucateco no sólo añade contraste distal (*-a’* vs. *-o’*) sino también de foco de atención en el uso del demostrativo (*ti’-*) ¿Cuándo son los niños capaces de utilizar este elemento de la lengua con competencia adulta?

4.2.2 LOS DEÍCTICOS EN LA ADQUISICIÓN DEL MAYA YUCATECO

Flores Vera (1998) realizó un estudio de caso basado en la primeras categorías léxicas del niño Armando de los 1;1 a los 1;7. Registró que el niño de su estudio utilizaba sustantivos, negaciones, verbos, nombres, partículas de interrogación adjetivos, pronombres, adverbios y deícticos. Los deícticos fueron el tercer grupo léxico más empleado por Armando, más frecuentes en los tres primeros meses (1;1 a 1;3). En estos tres primeros meses se registró una preponderancia de los deícticos sobre las otras categorías (salvo las negaciones). En los siguientes 4 meses (1;4, 1;5, 1;6, 1;7) ya no presentaron una frecuencia tan alta, aunque se encuentran por encima de los adjetivos, adverbios, interrogativos y pronombres²⁵. En el habla de este niño, los deícticos funcionan como demostrativos, como índices, como formas de asentimiento.

4.3 ANÁLISIS

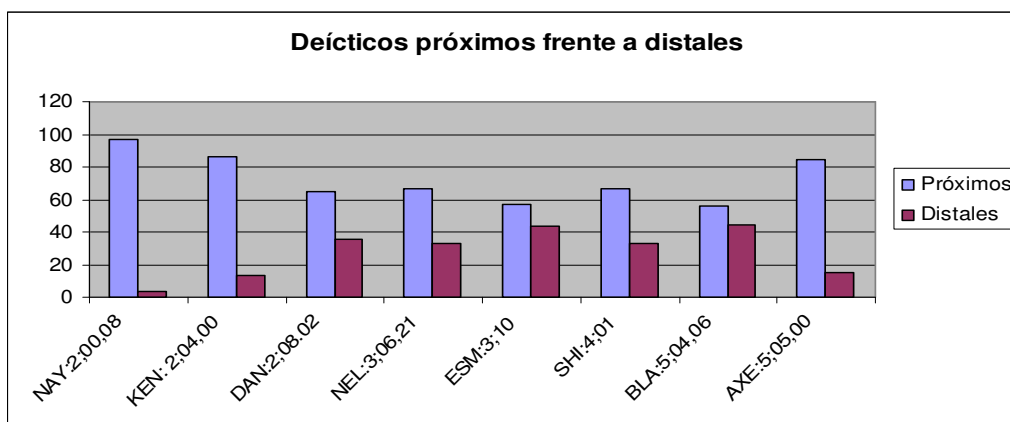
Para responder a la primera pregunta de investigación, se analizó la frecuencia de uso de los deícticos de proximidad y distancia tanto de los datos transversales como longitudinales. Comenzamos con los datos transversales porque arrojan datos sobre la adquisición de los deícticos en las etapas más tempranas.

4.3.1 DATOS TRANSVERSALES. POBLACIÓN DE YALCOBÁ

Como se observa en la gráfica 1, desde los 2;00 hasta los 5;05 predomina el uso de los deícticos de proximidad en cada uno de los niños del estudio.

Según los resultados obtenidos, los términos de proximidad (-a') son utilizados antes que los de distancia (-o'), pues la diferencia en el porcentaje de uso es claramente mayor en los casos de las niñas más pequeñas NAY (2;00,08) y KEN (2;04,00) es muy notable. En DAN (2;08,02), que es un niño que convive la mayor parte del tiempo con adultos, vemos un mayor porcentaje de los deícticos distales, en relación a las dos niñas NAY y KEN.

²⁵ Los porcentajes aproximados de cada categoría léxica registrados por Flores Vera (1998:89): interrogación 1%, adverbios 2%, adjetivos 4%, pronombres 4%, verbos 13%, nombres 14%, deícticos 17%, negaciones 23%, sustantivos 28%.

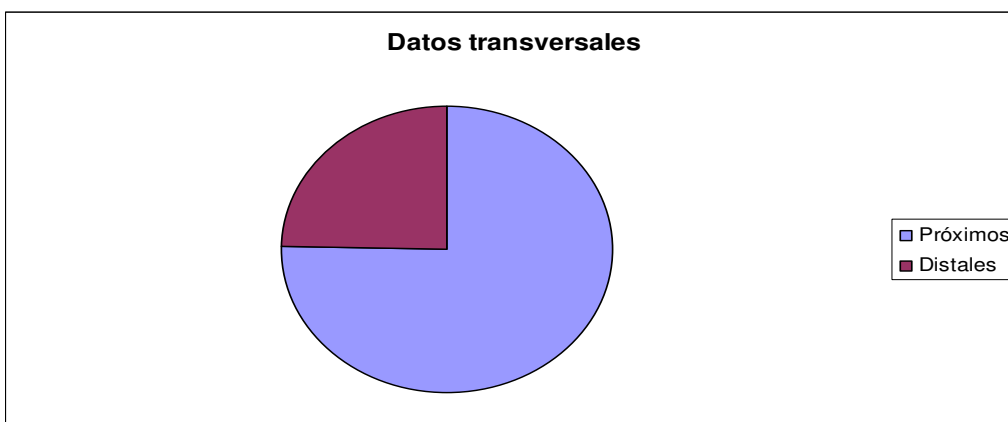


GRÁFICA 1. CONTRASTE DE FRECUENCIA DE USO ENTRE LOS DEÍCTICOS PRÓXIMOS Y DISTALES.

La frecuencia de uso no aumenta en relación directamente proporcional a la edad, sino dependiendo de las rutinas y los interlocutores con quienes los niños interactuaron durante los videos. Las niñas muestran un comportamiento especial en los videos: Por ejemplo, la niña ESM (3;10) fungió como cuidadora de un niño preverbal e incluso de DAN (2;08), un niño desconocido para ella, y tomó su rol como tal al poner atención a las actividades del interlocutor. Ésta puede ser la razón por la que tiene un porcentaje más elevado de deícticos distales, en relación con los otros niños. Ella refiere con más frecuencia los objetos de los niños a los que cuida (mediante el uso de distales), que los objetos que manipula ella misma (mediante el uso de deícticos próximos). BLA también presenta un número elevado de uso de los distales, ella también interactúa con dos niñas menores, KEN y NEL, y la observamos, como a ESM, dando instrucciones y atendiendo actividades de las niñas más pequeñas, por lo que utiliza también más deícticos distales que próximos.

AXE (5;05) es el niño más grande de la muestra, y al contrario de las niñas, no funge como cuidador, a pesar de tener una hermana menor NAY (2;00,08). AXE refiere frecuentemente los objetos que tiene en su proximidad, pues busca constantemente la atención de la madre hacia sí mismo. Hay una relación entre el comportamiento del niño frente al otro y su uso de los deícticos.

A pesar de que hay diferentes comportamientos en los niños que reflejan diferentes porcentajes en el uso de deícticos de cercanía y distancia, la proximidad es siempre más frecuente (Gráfica 2).

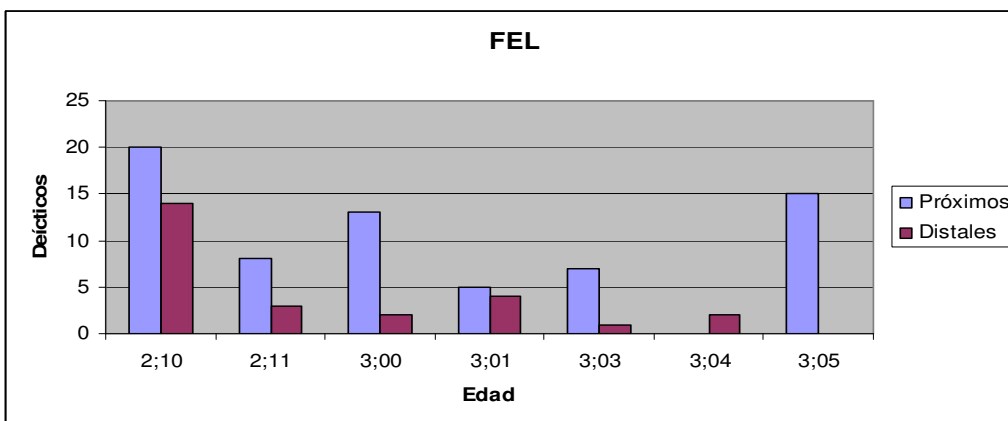


GRÁFICA 2. SUMA TOTAL COMPARATIVA ENTRE DEÍCTICOS PRÓXIMOS (-A') Y DISTALES (O').

Si comparamos el número total de deícticos de proximidad, con los distales, como se muestra en la gráfica 2, podemos observar que los términos de distancia representan sólo una cuarta parte del discurso infantil.

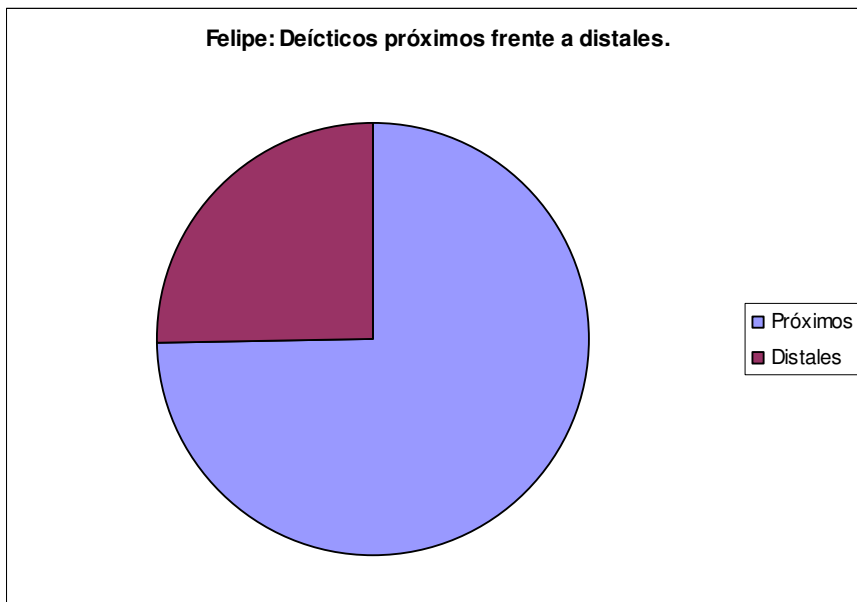
4.3.2 DATOS LONGITUDINALES. COMUNIDAD DE CAMPAMENTO, HIDALGO, YUC.

El conteo de los datos longitudinales de FEL (2;10-3;05), nos muestra un comportamiento muy similar al descrito anteriormente. En la mayoría de las tomas dominan los términos de proximidad con respecto a los de distancia, tal como se puede apreciar en la gráfica 3.



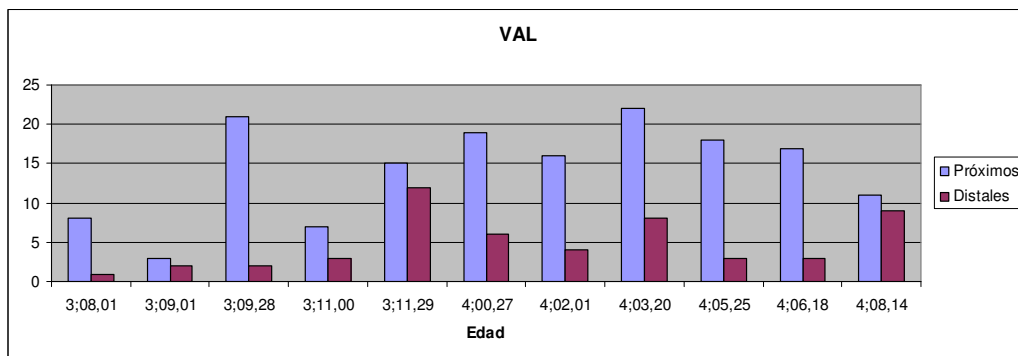
GRÁFICA 3 CONTRASTE DE FRECUENCIA DE USO ENTRE LOS DEÍCTICOS PRÓXIMOS (A') Y DISTALES (O').

Aunque en la toma realizada a la edad de 3;04, los términos de proximidad están ausentes, en términos generales, la proximidad domina sobre la distancia. En el video en que dominan los términos de distancia (3;04), FEL solicitó objetos que estaban en posesión de sus hermanos y su participación activa en la interacción con ellos fue mínima.



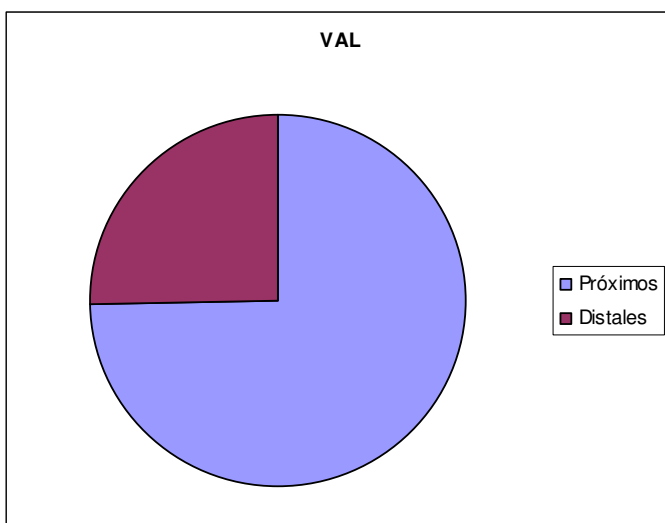
GRÁFICA 4 SUMA TOTAL COMPARATIVA ENTRE DEÍCTICOS PRÓXIMOS (A') Y DISTALES (O')

Incluso en la suma total de los deícticos en FEL, llama la atención que los términos de distancia representan, igual que en los datos transversales, únicamente la cuarta parte de la frecuencia de uso, que se muestra en la gráfica 4 en la parte superior.



GRÁFICA 5. CONTRASTE DE FRECUENCIA DE USO ENTRE LOS DEÍCTICOS PRÓXIMOS Y DISTALES

Lo mismo se puede decir para VAL. En su caso, es muy notoria la alta frecuencia de uso de los términos de proximidad, a excepción de la toma a los 3;11,29 y en la última toma, 4;08,14.



GRÁFICA 6. SUMA TOTAL COMPARATIVA ENTRE DEÍCTICOS PRÓXIMOS Y DISTALES

Al igual que FEL, la suma total de los términos deícticos de VAL, representan la cuarta parte de la frecuencia de uso (Gráfica 6).

En este estudio se han contrastado emisiones espontáneas recolectadas por diferentes niños en diversas actividades y en distintos lugares. Esto nos permite corroborar que las emisiones próximas son siempre dominantes, ya que los resultados no están influenciados por un tipo de interacción que favoreciera la proximidad sobre la distancia.

4.3.3 ANÁLISIS DE CONTRASTE DISTAL EN EL HABLA ESPONTÁNEA²⁶

Para este análisis se tomaron en cuenta todos los deícticos que fueron emitidos por los niños (*je'-*, *te-*, *le*, y *bey-*) y cuyo contexto de enunciación e información disponible en el video nos permitió entender el contexto. Se tomaron en cuenta factores como el foco de atención visual mediante la mirada, la posición corporal, los gestos faciales y manuales. Para realizar el análisis de cada emisión deíctica que nos llevó a determinar si el referente se encontraba en cercanía o distancia del hablante durante la interacción, se tomó en cuenta los siguientes aspectos:

1. El dominio de interacción del hablante. Su área de interacción y quiénes pueden invadirla físicamente.
2. La relación con el interlocutor.
3. El tópico de la interacción entre los interlocutores al momento de la emisión.

²⁶ También se realizó un experimento para averiguar a qué edades los niños dominaban el contraste distal de proximidad y distancia. A los niños se les presentaba un objeto cercano y un distante a ellos, que debían señalar. Éstos respondían con *leti'*, en especial los más grandes. Por esta razón no tomamos en consideración los resultados del experimento.

4. Los objetos que atiende visualmente el hablante durante la emisión de los deícticos.
5. Cuando el hablante emite un deíctico ¿Lo señala, lo toca, sólo lo mira o lo manipula? ¿Cómo?
6. En el momento de la emisión ¿Hasta qué punto comparte la atención con el interlocutor? ¿Cuál es el grado de enfoque de ambos interlocutores frente al referente?
7. La naturaleza física del referente: locación, entidad, persona.

Una vez analizado cada deíctico infantil, se clasificaron en dos grupos. El primer grupo consiste de los deícticos identificados como pertenecientes al habla adulta, el segundo grupo como perteneciente únicamente al habla infantil. Estos últimos se clasificaron a su vez (i) de acuerdo a su características particulares en cuanto al uso del **contraste deíctico CD** (p.ej. enclítico de proximidad en distancia); y (ii) de acuerdo a su uso como discursivos (*lela'* vs. *leti'*). Así pues la clasificación de los usos exclusivamente infantiles, - pues difieren del uso adulto-, puede resumirse de la siguiente manera:

I: Introduce tópico usando el demostrativo *leti'*

(3.47)
 VAL (3;11,00)
 FLO: ilej Kopoch ka wilik
 = il-ej Kopoch k-a w-il-ik
 GL2: VB.mirar-IMP ONOM INC-ERG.2.SG EP,VB.mirar-INC
 ESP: ¡Mira! (Onomatopeya de algo que entra), lo ves?
 VAL: leti' ken in kóopo' lete beya' (pone otra pieza y la trata de poner)
 = le-ti' ken in kóop-ok le-ti' bey-a'
 GL2: DEI-ENCL.FOC CONJ-ABS ERG.1SG VB.enroscar-ENCL DEI-ENCL.FOC DEI-ENCL.PROX
 ESP: (Ese) es el que voy a enroscar así
 COM: una pieza nueva que sugiere, no la que metió FLO
 COM: FLO, Se ríe y se aleja

En el siguiente ejemplo vemos una larga secuencia de los niños interactuando con las figuras geométricas, y se observa que FEL introduce el tema de una nueva figura:

(3.47a)
 COM FEL y VAL juegan a meter figuras geométricas en su lugar correspondiente en el cubo
 FEL: uláak'
 = uláak'
 GL2: ADJ.otro
 ESP: otro
 VAL: Ma' kwatro ma' ta wike beya'?'
 = Ma' kwatro ma' t(áan) a w-il-ik- bey-a'
 GL2: NEG NUM NEG ASP ERG.2.SG EP-VB.ver-INC-DEI DEI-ENCL.PROX
 ESP: No (es) cuatro, ¿No lo estás viendo?

VAL:	Kwatro bix túun ken in ts'a' beya'
=	Kwatro bix túun kéen in ts'a' bey-a'
GL2	NUM PRO.INT CONJ IRR ERG.1.SG VB.poner DEI-ENCL.PROX
ESP	Cuatro como cuando lo pongo así
FEL:	Te'la
=	Te'-l-a'
GL2	DEI-EP-ENCL.PROX
ESP	aquí
COM	mete el dedo en el hoyo que considera debe ir el cubo que tiene Valentín en la mano
VAL:	ma' leti'
=	ma' le-ti'
GL2	NEG DEI-ENCL
ESP	no es así
COM	Valentín trata de meter una figura en un hoyo
FEL:	leti'e bey in ts'a'ik
=	leti'-e bey in ts'a'-ik
GL2	DEI-DEI DEI ERG.1.SG VB.poner-INC
ESP	lo pongo así
COM	levanta una pieza enorme y trata meterla, Valentín la agarra
VAL:	ma'a ts'aik beya' k'aas (enojado)
=	ma' a ts'ah-ik bey-a' k'aas
GL2	NEG ERG.2.SG VB.poner-INC DEI-ENCL.PROX ADJ.mal/feo
ESP	no lo pongas así, está mal

EI: *Lela'* con elemento previamente introducido²⁷

(3.48)	
FEL (2;11,13)	
MAM:	FEL jun-p'itilie ta'ab ka chan chuuk'o'
=	FEL j(ú)un-p'it-il-i' (l)e' ta'ab k-a chan chuuk'-o'
GL2	NP NUM- CLAS-REL-TOP DET SUST.sal INC-ERG.2.SG DIM VB.probar-ENCL.DIST
ESP	FEL, un poquito de sal es la que estás probando?
FEL:	lela' u p'it (mira la sal que tiene en la mano)
=	le-l-a' (j)úu(n) p'it
GL2	DEI-EP-ENCL.PROX NUM ADV
ESP	esto (es) un poco

(3.48a)	
COM	miran por la puerta de la casa, comentan cuando se acerca un auto que no se alcanza a ver en la toma
FEL:	maax ku taa bej?
=	máax k-u taa(l) bej
GL2	ADV.INT ASP-ERG.3.SG VB.venir SUST.camino
ESP:	¿Quién viene en camino?
MAM:	te'ex ka taa ch'a'biin
=	te'ex k-a taa(l) ch'a' bin
GL2	PRO.2.PL ASP-ERG.2 VB.venir EV.dice
ESP	a ustedes los van a venir a buscar dice

²⁷ Recordemos que en el habla adulta *lela'* se utiliza en atención conjunta, únicamente para introducir información nueva o foco de atención “The referent of *lela'* is (...) perceptually and spatially available, and was shared focus of attention at the moment of utterance. It had not been talked about, however, nor was it assumed that the addressee had background knowledge (...)” (Hanks 1983: 245)

FEL: ma', leti' bok u taacha'
 = ma', le-ti' b(l)ock u taa(s)-a'
 GL2 NEG DEI-ENCL SUST.block ERG.3.SG VB.traer-ENCL.PROX
 ESP no, es el block (éste) que traen
 COM: se refieren al material de construcción
 MAM: ba'ax?
 = ba'ax
 GL2 ADV.INT
 ESP Qué?
 FEL: lete bock u taasa' teena ilej
 = le -ti'(-e) b(l)ock u taas-a' teen a il-ej
 GL2 DEI-ENCL SUST.block ERG.3.SG VB.traer-ENCL PRO.1.SG ERG.2.SG VB.mirar-IMP
 ESP es el block que están trayendo a mí (a la casa) mira
 COM: sus manitas en sus bolsas, mira hacia fuera, que vemos allí en frente de la casa, a unos 5 metros
 MAM: letie blocko'
 = le-ti'-e block-o'
 GL2 DEI-ENCL-DEI SUST.block-ENCL.DIST
 ESP es el block
 FEL: aja, leti'
 = aja, le-ti'
 GL2 INTER, DEI-ENCL
 ESP ajá, ése

PD: Enclítico de proximidad en distancia

(3.49)

VAL (4:00.27)

COM juegan a meter figuras geométricas en un cubo
 FEL: je'la' ts'a' beya' (trata de meter la figura al hoyo)
 = je'l-a' ts'a' bey-a'
 GL2 DEI-ENCL.PROX VB.poner DEI-ENCL.PROX
 ESP Pon esto así
 COM al momento que FEL trata de meter una figura en el hoyo dice:
 VAL: ilej kwatro beya' cuatro (se refiere a la que metió FEL)
 = il-ej kwatro bey-a' cuatro
 GL2 VB.mirar-IMP NUM DEI-ENCL.PROX NUM
 ESP mira, cuatro ésta (así). Cuatro.

(3.49a)

COM: después de mecer a la bebé, se acerca al cubo amarillo (de los hoyitos pero sin la tapa) se recarga sobre él como si fuera a recibir piezas mirando a Flor que tiene las piezas y dice:
 FEL: ch'a'e
 = ch'a'e(j)
 GL2 VB.agarrar-IMP
 ESP: agárra(lo)
 FEL: ch'a e ba'ala'
 = ch'a-(l)e ba'al-a'
 GL2 VB.traer-DET SUST.cosa-ENCL.PROX
 ESP trae esta cosa
 COM señala con gesto corporal, enfoca con la mirada el objeto en el dominio individuado del su interlocutor

DP: Enclítico de distancia en proximidad.

(3.50)

DAN (2;08,02)

DAN: lelo'ʔ (la pieza que acaba de levantar) ma' (se la tira a su primo ARM)

= le-l-o'

GL2 DEL-EP-ENCL.DIST

COM La pasa piezas a ARM para la torre, toma una con las manos y pregunta que si ésa, se acerca la ve grande y la tira.

(3.50a)

FEL (2;10)

FEL: Ay je'lelo' koox buut'ki'

= Ay je'-le-l-o' koox buut'-(i)k(i')

GL2 INTERJ DEL-DEL-EP-ENCL VB.HORTATIVO.embutir-INC

ESP: ay aquí está ese, vamos a meterlo (embutirlo)

COM fuerza un peluche para meterlo en la caja

En la tabla 12 abajo se registraron estos usos exclusivos del habla infantil en el *corpus* de Yalcobá de corte transversal. El demostrativo *leti'* representa una dificultad en la adquisición del sistema deíctico maya yucateco, pues los demostrativos son usados por los niños menores de tres años, indistintamente para introducir foco de atención o si el tópico está previamente en foco. Sólo en KEN (2;04,00) se observa el uso de *leti'* para introducir foco, y en los tres niños menores a tres años, se registra *lela'* para hacer referencia a un elemento que ya se encuentra en el foco de atención de los interlocutores.

DEMOSTRATIVOS							
NAY	KEN	DAN	NEL	ESM	SHI	BLA	AXE
2;00,08	2;04,00	2;08,02	3;06,21	3;10	4;01	5;04,06	5;05,00
I		1					
EI	2 ²⁸	1	1				

TABLA 12 HABLA CARACTERÍSTICA INFANTIL EN LA BASE DE DATOS TRANSVERSAL

I: Introduce tópico usando el demostrativo *leti'*. EI: *Lela'* con elemento previamente introducido.

En cuanto al uso del contraste deíctico en el habla espontánea encontramos que lo más común es usar términos de distancia en proximidad. Sólo BLA produjo todos los deícticos con aparente dominio adulto durante las tomas. En AXE, el niño de mayor edad en los datos, el único uso particular infantil de contraste distal se registró en el uso de un modal (*beyo'* por *beya'*).

²⁸ En el caso de NAY, se tomaron en cuenta aquí las emisiones incompletas *ela'*.

Contraste Deíctico. EN EL USO DE TODO EL SISTEMA DEÍCTICO

	NAY	KEN	DAN	NEL	ESM	SHI	BLA	AXE
	2;00.08	2;04.00	2;08.02	3;06.21	3;10	4;01	5;04.06	5;05.00
PD	3							
DP		2	7	1	3	1		1

TABLA 13 CONTRASTE DEÍCTICO EN LOS NIÑOS DE LA BASE DE DATOS TRANSVERSAL. PD: Enclítico de proximidad (-a') en contextos de distancia. DP: Enclítico de distancia (-o') en proximidad.

NAY (2;00.08) es una niña que tenía a penas unas semanas de haber comenzado a hablar. La mayor parte de las veces en que esta niña emitía un deíctico era por imitación al hermano, y algunas veces a la mamá. Puesto que se trata de repeticiones, requiere ser tomado como un fenómeno a parte. Estas repeticiones se situaban algunas veces dentro del parámetro de uso de los adultos, sobretodo con emisiones de imitación al hermano, pues éste tenía dentro de la interacción del video, la misma perspectiva de NAY: ambos miraban a la mamá. A veces la imitación requería un cambio de punto de referencia deíctica que NAY no realizaba. Así vemos como en el siguiente ejemplo, la niña copia a su hermano y el uso en la repetición se encuentra dentro del parámetro de la norma adulta:

(3.51)

COM Dentro de la casa, los niños están sentados en el suelo y LIN, la mamá, en la silla. Los niños tienen regadas las tarjetas en el piso alrededor de ellos. AXE levanta una y se la muestra a su mamá

AXE: boox?

= boox?

GL2 ADJ

ESP negro?

LIN: ma' boox elo'

= ma' boox (l)e-l-o'

GL2 NEG ADJ DEI-EP-ENCL.DIST

ESP No, ése no es negro

COM el que acaba de agarrar AXE

Entonces lo deja y agarra otro

AXE: lela'?

= le-l-a'

GL2 DEI-EP-ENCL.PROX

ESP éste?

COM lo muestra a su mamá

LIN: mj

= mj

GL2 INTERJ

NAY: lela'?

COM NAY sigue imitando a su hermano y muestra un crayón que agarra, igual que AXE. Sólo que su crayola verde.

(3.52) Ausencia de contraste

LIN: a, e lela' (la bolsa que LIN tiene en las manos)

= a ele-l-a'

GL2 ONOM DEI-EP-ENCL.PROX

ESP a, éste

LIN:	de chan paal formarte, bajuntase'?
=	de chan paal formar- t-e(j) bajun-tas-e'
GL2	PREP DIM SUST.niño VB.formar-TR-IMP ADV.NUM-CLAS.capas-TOP
ESP	es de un niño fórmalo, ¿Cuántos hay (apilados)?
NAY:	ela', de baaxa
=	(l)el-a de baaxa(l)
GL2	PREP SUST.juguete
ESP	ahí está, de juguete
COM	señala la misma bolsa que tiene LIN en las manos, lejos del alcance de NAY, ella señala con el dedito índice)
LIN:	mj
=	mj
GL2	INTERJ
ESP	mj

Vemos pues que, en un tipo de interacción triádica²⁹, si la niña atiende al hermano y comienza a conocer el uso de los deícticos mediante este tipo de repeticiones, el contraste que ella realice dependerá de la ubicación del hermano. Si no dependerá de la madre si ésta se encuentra alineada y jugando el mismo rol que la niña.

4.3.4 ANÁLISIS DE LA BASE DE DATOS LONGITUDINALES

A continuación revisamos los deícticos de FEL (2;10-3;05), el niño menor de la base de datos longitudinales de Campamento Hidalgo, resumidos en la tabla 14. La característica más común de FEL en el uso de los demostrativos, es utilizar *leti'* para introducir o proponer un nuevo tópico. También observamos que utilizó una vez *lela'* con un referente previamente en foco (Tabla 3.11).

DEMOSTRATIVOS (*lela'*, *leti'*)

FEL	2;10,07	2;11,13	3;00	3;01	3;03	3;03,29	3;05,24
I	2	1		1			1
EI		1					1

TABLA 14. DEÍCTICOS DE FEL.

I: Introduce tópico usando el demostrativo *leti'*. EI: *lela'* con elemento previamente introducido.

En cuanto al dominio del contraste deíctico observamos, por un lado, casos de formas deícticas de distancia (-o') usadas en proximidad y de proximidad (-a') usadas en la distancia, hasta los tres años de edad. Posteriormente, esta característica sólo se registra en términos de proximidad (-a') usados como distales (-o') (Tabla 15).

²⁹ En la interacción entre adultos cuidadores y niños mayas de Yucatán, la forma triádica de interacción es la más frecuente cuando se les incita a hablar: "Triadic forms were by far the most frequent in speech addressed by adult caregivers to the three children" (Pfeiler 2007:195).

**Contraste Deíctico: DEÍCTICOS DE USO EXCLUSIVO INFANTIL
DETECTADOS EN EL USO DE TODO EL SISTEMA**

FEL	2;10,07	2;11,13	3;00,02	3;01,00	3;03,01	3;03,29	3;05,24
PD	1	1	1	1			2
DP	3	0	1				

TABLA 15 CONTRASTE DISTAL EN FEL

PD: Enclítico de proximidad (-a') en contextos de distancia.

DP: Enclítico de distancia (-o') en contextos de proximidad.

Se analizaron también los datos de VAL (3;08-4;08), el niño mayor de nuestro estudio longitudinal. Vemos que presenta también errores en el uso del demostrativo *leti'* como conductor del foco de atención. No encontramos ningún caso en el que utilice *lela'* con un elemento previamente introducido.

DEMOSTRATIVOS (*lela'*, *leti'*)

VAL	3;08,01	3;09,01	3;09,28	3;11,00	3;11,29	4;00,27	4;02,01	4;03,20	4;05,25	4;06,18	4;08,14
I	1			1	1						

EI

TABLA 3.13 DEÍCTICOS EN VAL

I: Introduce tópico usando el demostrativo *leti'*. EI: *lela'*, con elemento previamente introducido

En cuanto al uso del contraste distal, VAL mostró completo dominio del contraste distal en los ostensivos evidenciales (*je'l-*), los demostrativos (*le*) y los adverbios locativos (*te-*). Los únicos errores de contraste distal en VAL los encontramos en el uso de los modales (*bey-*).

Contraste Deíctico: Encontrados sólo en el caso del modal (*bey-*)

VAL	3;08,01	3;09,21	3;09,28	3;11,00	3;11,29	4;00,27	4;02,01	4;03,20	4;05,25	4;06,18	4;08,14
PD						1		1		1	1
DP						1		1			

TABLA 16 CONTRASTE DISTAL EN VAL.

PD: Enclítico de proximidad (-a') en contextos de distancia. DP: Enclítico de distancia (-o') en contextos de proximidad.

En VAL encontramos errores de contraste distal en ambos sentidos (formas distales usadas en proximidad, y formas próximas usadas en la distancia) hasta los 4;03.

Después, igual que su hermano FEL, parece no dominar en un principio los deícticos de distancia, sino de proximidad.

4.3.5 EL CONTRASTE EN CADA UNO DE LOS ELEMENTOS DEL SISTEMA

Ahora analizaremos los datos de acuerdo a nuestra interrogante sobre si el contraste es dominado en su totalidad en todo el sistema (-a' = próximo, -o' = distal) o si es dominado primero en unas categorías y luego en otras. Para ello mostraremos la frecuencia de uso de cada uno de las categorías del sistema (ostensivos evidenciales, demostrativos, adverbios locativos y modales) y los casos que hemos identificado como

exclusivos de habla infantil, o bien, errores. La tabla muestra en el elemento de la izquierda la frecuencia (f) y en la derecha el número de errores de contraste distal en esa categoría (e) (f/e).

	NAY (2;00)	KEN (2;04)	DAN (2;08)	NEL (3;06)	ESM (3;10)	SHI (4;01)	BLA (5;04)	AXE (5;05)	Total
Ost. Ev. (je'-)	1/1	5/1	10	11	9/1	4	9	35	86/5
Dem. (le)	0	1	9/3	2	4	3/1	16	47	85/4
Modal (bey-)	0	6	14/2	3/1	10/2	2	4	34/1	77/6
Adv. Loc. (te'-)	0	0	2	2	1	0	5	7	17

TABLA 17 DATOS TRANSVERSALES: ANÁLISIS DE CADA CATEGORÍA DEÍCTICA³⁰

La categoría más frecuente entre los niños son los ostensivos evidenciales, aunque casi a la par con los demostrativos. Se registran casos de uso exclusivo infantil o errores, hasta los 3;10 para los ostensivos evidenciales y hasta los 4;10 para los demostrativos. El contraste parece dominarse en estas dos categorías deícticas casi al mismo tiempo. Los modales son incluso más frecuentes que los ostensivos en dos niños DAN (2;08) y ESM (3;10) y se registra un error de contraste para esta categoría incluso para AXE (5;05), el niño mayor de este estudio. Los adverbios locativos son las categorías menos frecuentes en los niños y aparecen a los 2;08 en DAN. No se registra ningún error de contraste en esta categoría.

Presentamos a continuación este mismo análisis en el corte longitudinal, primero para FEL (2;10-3;05) y luego para VAL (3;08-4;08). Igual que en la tabla anterior, se muestra en el elemento de la izquierda la frecuencia (f) de cada deíctico y en la derecha el número de errores de contraste distal en esa categoría (e) (f/e).

FEL	2;10	2;11	3;00	3;01	3;03	3;04	3;05	Total
Ost. Evid. (Je')	10/3	4/1	7	2	3/1	0	5	31/4
Dem (Le)	8/1	2	4	5	1	1	5/1	26/2
Adv. Loc. (te)	7/1	1	1/1	0	0	2	0	16/2
Modal (Bey)	7	3	2	1	2	0	2	17

TABLA 18 DATOS LONGITUDINALES: ANÁLISIS DE CONTRASTE DISTAL EN CADA CATEGORÍA DEÍCTICA³¹

³⁰ El número de errores puede no coincidir con los presentados arriba, debido a que algunos errores se encontraron en el enclítico al final de oración, sin base en el inicio. O bien, en emisiones que no presentaban el par mínimo, como *ela'* y *elo'*.

En el caso particular de FEL, los ostensivos evidenciales son la categoría más frecuente y aparecen con errores hasta los 3;03. El segundo elemento más frecuente son los demostrativos y se registra un error de contraste hasta los 3;05. Los adverbios locativos son la tercera categorías más frecuente y también presenta errores hasta los 3;00. La categoría menos frecuente son los modales y no se registra ningún error de contraste distal.

VAL	3;08.01	3;09.01	3;09.28	3;11.00	3;11.29	4;00.27	4;02.01	4;03.20	4;05.25	4;06.18	4;08.14	Total
Dem. (le)	2	0	4	4	5	5	2	3	9	27	10	71
Modal (bey)	4	3	11	3	5	6/2	3	7/2	4	12/1	4/1	62/6
Ost. Ev. (je')	3	1	3	3	4	5	3	8	3	12	15	60
Adv. Loc. (Te)	2	0	4	1	7	1	5	7	2	5	6	40

Tabla 19 DATOS LONGITUDINALES: ANÁLISIS DE CONTRASTE DISTAL EN CADA CATEGORÍA DEÍCTICA³²

En VAL las frecuencias de uso de cada categoría son diferentes a las de FEL, los deícticos más frecuentes en VAL son los demostrativos, seguidos de los modales y en tercer lugar los ostensivos evidenciales. Aunque en realidad la diferencia entre los segundos y los terceros es mínima. La categoría menos frecuente son los adverbios locativos. El contraste distal parece ser dominado en todos los casos excepto en el uso del modal, en el cual observamos algunos errores de contraste.

4.4 DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados obtenidos en el estudio de la incorporación temprana del contraste deíctico podemos concluir lo siguiente:

- (i) Los términos de proximidad son más frecuentes que los términos de distancia.

Como vimos, tanto en los datos transversales, como en los datos longitudinales, la predominancia de los términos de proximidad sobre los de distancia representa en todos los casos tres cuartas partes del discurso infantil. La proximidad parece ser un rasgo sobresaliente e importante en la adquisición también de otras lenguas (Tanz 1980, Espinosa 2001, Clark y Sengul 1978). Esto puede deberse a dos razones, ambas concuerdan con teorías propuestas para la adquisición de términos espaciales, la primera es la llamada hipótesis de la especificidad lingüística “language specific hypothesis” sugerida por Bowerman (1996). Desde el ángulo propuesto por esta teoría, los niños están atendiendo términos de proximidad porque las lenguas que están aprendiendo, en este caso el inglés, el español o el maya yucateco, son lenguas con un sistema deíctico

³¹ El número de errores puede no coincidir con los presentados arriba, debido a que algunos errores se encontraron en el enclítico al final de oración, sin base en el inicio.

³² El número de errores puede no coincidir con los presentado arriba, debido a que algunos errores se encontraron en el enclítico al final de oración, sin base en el inicio.

espacial anclado en *ego* (Van Geenoven y Warner 1999). Las vías de estas lenguas conllevan procesos cognitivos de especialización que se forman con una base anclada en la proximidad, como sus lenguas. La segunda hipótesis también basada en adquisición de términos de espacialidad es la propuesta por Sinha y Jensen de López (2000) que no solamente las especificidades lingüísticas sino también las diferencias socioculturales concernientes a prácticas canónicas conlleva a la conceptualización de conceptos espaciales, en el caso de su estudio referido al concepto “contener”:

Languages acquiring children are “predisposed”, through their experiences of interaction with the material world as *this is culturally presented and through the mediation of cultural practices*, to employ comprehension strategies that are consistent with specific semantics of the language they are acquiring (Sinha y Jensen de López 2000:36).

Esto resulta relevante si pensamos que como una necesidad biológica los bebés necesitan un cuidado que requiere forzosamente interacción de cercanía con la madre y/o los cuidadores para su supervivencia, por lo menos hasta que pueden valerse por sí mismos para alimentarse. Esto es patente incluso para los primates no humanos (Kramer 2005:12), las madres y hembras jóvenes de estas especies permiten sólo a los más jóvenes andar en su proximidad para conferirles protección, ayuda e incluso negociar su posición social. Esta protección que se les brinda termina una vez que los primates jóvenes son capaces de valerse por sí mismos para alimentarse.

Para inclinarnos más hacia una u otra teoría (aunque estas dos no se oponen sino que se complementan), sería interesante estudiar la adquisición de la deixis en una lengua que tuviera un sistema deíctico anclado también en el interlocutor (p.ej. el portugués brasileño). Por el momento una combinación de ambas teorías nos ayuda a explicar el fenómeno: la mayoría de los niños se centran en la proximidad porque su lengua tiene un anclaje basado en *ego*, y debido a que sus primeras interacciones con el otro son interacciones de proximidad.

(ii) Los rasgos deícticos de contraste próximo y distal no se incorporan junto con las formas *-a'* y *-o'*. Los niños pasan por un proceso de diferenciación -en que cometen errores, desde el punto de vista de la norma adulta-, para después dominar el contraste. En este proceso de diferenciación encontramos que la mayoría de los niños tiende a equivocarse cuando utilizan deícticos con el enclítico de distancia (*-o'*) en contextos de proximidad. Estos contextos que salen de la norma adulta, pueden interpretarse como que, o bien los niños están ignorando el contraste, y utilizando los deícticos como meros mostrativos, o bien, están asumiendo un anclaje incorrecto del tipo: “se utiliza *-o'*”

cuando lo señalado está lejos del oyente” o “cualquier deíctico se usa en proximidad con el hablante”. FEL en cambio, hasta los tres años, no tiene un uso definido de los deícticos, pues usa el enclítico de proximidad (-a’) en contextos de proximidad y el de distancia (-o’) en la proximidad. Sólo a partir de los 3;01 sus errores son sistemáticamente enclíticos de proximidad (-a’) en la distancia. Esto puede deberse a que cada niño asume una hipótesis distinta con respecto al contraste, antes de dominarlo por completo (Clark y Sengul 1978). No considero que pueda deberse que los niños de Yalcobá interactuaron en su mayoría con objetos que les eran relativamente cercanos, dentro de un contexto de proximidad. FEL también interactúa en contextos amplios, corre, le pega a la piñata, se dirige a su hermana mientras ésta baja frutas de los árboles, algunos errores de FEL los encontramos en contextos similares a los grabados en Yalcobá: señalando un dibujo de un libro, metiendo un muñeco a su caja, también en un contexto de proximidad con los interlocutores.

En el caso específico de VAL, llama la atención que durante algunos meses no presenta ningún error de contraste, pero según Clark (2003:157)

Another indication that children have not yet fully mastered the conventional adult meanings of words appears in their “late errors”. As Bowerman (1982) note, children may make apparently error-free use of some forms for as much as a year or two, and then start to produce occasional errors. She suggested that such errors arise as children analyze the meanings of the relevant forms in more detail and, as a result, start trying to reorganize parts of their lexicon (...)

Aunque la mayoría de los usos aparece en contraste correcto desde la norma adulta, tomamos en consideración que los mismos errores aparecen en un mismo niño más de una vez, y más aún, los mismos errores fueron encontrados en varios niños, por esto no los consideramos equivocaciones, sino errores³³. Además “one has to be careful not to attribute full adultlike knowledge of word and construction meaning too soon. Appropriate uses in one context don’t necessary connote mastery of adult meaning” (Clark 2003:157).

La proximidad es un rasgo importante y la mayoría de los niños parece estar atendiendo este rasgo por ser perceptualmente sobresaliente (Tanz 1980), ya que los deícticos de proximidad son más frecuentes en los niños. Aunque el registro de los errores no es constantemente registrado en una dirección, puesto que hay errores de

³³ En el campo de la adquisición del lenguaje se distingue entre equivocaciones y errores. Los primeros suceden también a los hablantes nativos, se trata de un error que se comete por distracción y rara vez vuelve a registrarse en el mismo hablante. Los segundos se registran más de una vez en un solo hablante y son errores que no cometen normalmente los hablantes nativos. Los que clasificamos aquí como errores, no fueron encontrados ni una sola vez en los adultos.

proximidad (-a') en la distancia y viceversa. Esto podemos afirmarlo tanto en este estudio sobre el maya yucateco, como para el inglés, el español, el tamil y el Lun Bawang. La única certeza que se tiene es que existe un periodo en que los niños no utilizan sistemáticamente el patrón de contraste deíctico espacial adulto, sino que pasan por una etapa de inconsistencia, antes de dominar el contraste deíctico. Es interesante que los niños mopanes pasen por esta etapa de una forma muy similar en la adquisición de verbos deícticos, al tomar primero un verbo como *tal* 'venir' como de mero movimiento y sólo posteriormente atribuirle un anclaje (Danziger 1998).

En el caso de los deícticos analizados aquí, no podemos afirmar que se tratan errores de anclaje, ya que conocemos únicamente la producción de los deícticos y no la comprensión, lo que nos permite observar únicamente la perspectiva desde el niño en relación consigo mismo, y no en relación con el hablante³⁴. No sabemos cómo cada niño está anclado sus deícticos.

(iii) El contraste parece ser dominado antes para ciertas categorías gramaticales que para otras, como se observa en los datos, el contraste se domina primero con los adverbios locativos, después con los demostrativos y los ostensivos y finalmente con los modales.

Recordemos que Clark y Sengul (1978) registran que el contraste distal de los adverbios locativos es dominado por los niños antes que el contraste distal de los demostrativos. Atribuyen a esto que es más fácil el acceso a los adverbios locativos puesto que para su uso se requiere un dominio menor de características, pues sólo es necesario interpretar la relación contrastiva espacial, mientras que los demostrativos requieren conocimiento del espacio, el objeto y el contraste. En este trabajo corroboramos esta propuesta: se domina primero el contraste en los adverbios locativos (*te-*), a pesar de aparecen más tarde, pues sólo requieren el proceso mental de comprensión de locación del hablante; en segundo lugar los demostrativos (*le*), pues a parte de la locación, requieren rastreo del objeto en relación al hablante, en tercer lugar los ostensivos, pues a parte de los requerimientos anteriores, solicitan conocimiento sobre la atención del otro sobre el referente, y finalmente los modales, que aunque no requieren rastreo del estado de atención del interlocutor, requieren atención sobre la locación, el objeto (si lo hay) como un ícono sujeto de comparación o analogía, y el rastreo de quién realiza la acción y de qué acción se trata. Este último deíctico no requiere de contraste deíctico en lenguas como el español, pues se usa el mismo deíctico

³⁴ Para esto es necesario un experimento como el que realizaron Clark y Sengul (1976). En el habla espontánea los niños siguen el gesto de señalización y un estudio de la reacción de los niños ante los deícticos del hablante tampoco hubiera dado resultados ilustrativos.

(así) independientemente de quién es el interlocutor en un momento dado. En lenguas como el inglés no existe una palabra especializada para este fenómeno, se usan simplemente el adverbio comparativo más un demostrativo ('like this') y por tanto admite contraste ('like that'). Esto supone en ambos casos un tipo de desarrollo lingüístico diferente. En el caso de los ostensivos evidenciales como tales, son en estas lenguas inexistentes.

(iv) El rasgo focal de los demostrativos (*le*) representa también un reto en la adquisición, nuestros resultados apuntan a que la distinción del demostrativo *lela'* como introductor de tópico y *leti'* como focal se domina aproximadamente a los 4;00. Este rasgo es dominado junto con el contraste distal de los demostrativos (*le*), lo cual sugiere que a esa edad, los niños han dominado los rasgos característicos de esa misma categoría. Mientras que *lela'* fue utilizado una vez en dos niños de dos años KEN (2;04) y DAN (2;08) y dos veces por FEL a los 2;11 y a los 3;05, el uso erróneo más común fue utilizar *leti'* para introducir tópico y lo registramos también para VAL a los 3;08.01. 3;11.00 y 3;11.29. Es posible que, dentro del proceso de adquisición del rasgo focal de los demostrativos, se llegue a una etapa en que se sume primero que *lela'* funciona en la cercanía para introducir un tópico. Sólo después se asume que *leti'* forma parte del mismo sistema (ya que también pertenece también al sistema pronominal de persona) e independientemente del espacio, se usa únicamente cuando el tema es foco de ambos interlocutores.

(v) El último tema sobre la mesa de discusión en la literatura es la edad aproximada de adquisición del contraste, pues varía drásticamente: mientras unos investigadores afirman que el contraste se domina a los 3 años (de Villiers y de Villers 1974) otros afirman que a la edad de 7 (Webb y Abrahamson 1976). Es probable que como lo sugieren también los resultados de este estudio, cada categoría gramatical deíctica tiene un grado de complejidad distinto y el contraste no se domina como una característica lingüística *per se*, sino que se desarrolla conforme a la especialización y aprendizaje de cada deíctico (Clark y Sengul 1978, Tanz 1980). En cuanto a que existan resultados diferentes en el estudio de la adquisición de una misma categoría gramatical (p. ej. los demostrativos) en una misma lengua, puede deberse a la complejidad cognitiva de cada tarea, tal como lo sugirió Wales (1979). Así por ejemplo, en el estudio de Webb y Abrahamson (1976) sólo los niños de hasta 7 años resolvieron satisfactoriamente las tareas del experimento. Esto pudo haber sucedido debido a que fue diseñado con base en otro estudio que medía la adquisición de los términos

izquierda y derecha, que representan un problema a veces incluso en la edad adulta. Es importante considerar la diferencia entre los términos lingüísticos como derecha/izquierda, norte/sur/este/oeste y los deícticos como este/ese, aquí/allá, porque los primeros tienen características de intercambio (switcher) que si bien toman significado en relación con la posición del hablante, no tienen las características de desplazamiento o cambio de sitio (shifter) (Danziger 1998). Las primeras demandan un complejo proceso cognitivo que requiere de ubicación y establecimiento de relaciones espaciales entre dos puntos cambiantes. En el caso de izquierda/derecha, se precisa de la visualización mental de un intercambio espacial y mecánico de 180 grados para determinar que mi derecha es la izquierda del hablante si nos encontramos uno frente a otro. Al mismo tiempo se requiere una visualización mental espacial contraria para determinar que mi derecha es también la derecha del hablante si ambos nos encontramos uno a lado del otro, con el mismo frente. Mientras que las segundas requieren sólo de un proceso cognitivo de atención al turno discursivo hablante-oyente, independiente de la relación de orientación en el espacio, pues dos o más interlocutores no necesariamente están uno frente a otro, y el punto cero de referencia deíctica no se afecta si ambos interlocutores miran al mismo punto, están de espaldas o se miran de frente.

Si nos guiamos tanto por nuestros propios resultados como por los experimentos descritos por la literatura, observamos que los niños parecen orientarse por medio de ciertos rasgos característicos, los rasgos sobresalientes (Tanz 1980). Siendo así pues, concordamos con Wales (1979:253) en su conclusión sobre las etapas de adquisición del contraste que repetimos aquí: (i) Los deícticos tienen la simple función de señalar; (ii) pasan por un estado en que se establece para ellos algún tipo de contraste; (iii) la realización del contraste (ii) está relacionado con la locación espacial del hablante, y las diferentes claves lingüísticas espaciales son elementales para determinarlo y (iv) se desarrolla el típico contraste adulto, que proviene de hipótesis tales como “la proximidad del objeto cercano al hablante implica que el agente de cualquier objeto cambiante será el hablante”.

Es relevante anotar que las categorías gramaticales deícticas -sin considerar la adquisición del contraste- siguen otra vía de adquisición, y su orden de aparición ontológica para el maya yucateco obedece a otro proceso, tal como se verá en capítulo

V. ADQUISICIÓN DE LAS BASES DEL SISTEMA DEÍCTICO

5.1 INTRODUCCIÓN

Los deícticos se caracterizan porque permiten hacer referencia a los elementos presentes en el momento de la enunciación. En las lenguas del mundo existen diversos sistemas deícticos cuyos elementos se diferencian unos de otros por múltiples características, tan variadas que aún no se ha podido establecer una tipología adecuada para los deícticos (Levinson 2004). Todos los deícticos del maya yucateco presentan similitudes que por ende permiten clasificarlos como parte de un solo sistema, en primera, todos están formados por dos morfemas que se presentan tanto en forma continua como en forma discontinua. El morfema inicial es el que carga la categoría gramatical y el segundo conjunto de morfemas añade rasgos deícticos algunas veces relacionados con contrastes de espacialidad y son mutuamente excluyentes, aparecen siempre al final de la frase nominal o posición final de la oración.

Además, todos los elementos del sistema deíctico tienen la función de dirigir la atención a un referente, una función mostrativa. Esta función mostrativa se especializa para dar lugar las diversas categorías, cada una cumple una función diferente dentro de la lengua. Por ejemplo, una diferencia importante entre los demostrativos (*le*) y los adverbios locativos (*te'*) es el tipo de referente que indican, pues los primeros tienen la función de señalar entidades y los segundos tienen la función de señalar locaciones. Las diferencias pueden ser aún más sutiles, pues entran en juego procesos de atención y cognición sobre el referente, la diferencia entre un demostrativo (*le*) y un ostensivo evidencial (*je'*) radica en el grado de atención conjunta entre hablante y oyente y conocimiento que éste último tiene sobre el referente. Otro ejemplo importante es una de las diferencias entre el demostrativo (*le*), el ostensivo evidencial (*je'*) y el modal (*bey*), pues todos pueden referir entidades. El primero refiere entidades conocidas o en el campo de atención conjunta entre hablante y oyente; el segundo introduce un nuevo campo visual al oyente, la mayoría de las veces; y el último puede también referir entidades, cuando el hablante se refiere a un tipo particular, o quiere establecer una analogía con otro elemento presente en el contexto de enunciación. Las diferencias semánticas, aunque bien establecidas, son complejas. Aunado a esto, fonológicamente sólo los distingue uno o dos pares mínimos:

Ostensivo evidencial: je'lo' je'la'
 Demostrativo: lelo' lela'
 Adverbio locativo: te'lo' te'la'
 Adverbio modal beyo' beya'

Los niños tienen que reconocer todas estas diferencias para dominar el sistema deíctico de su lengua materna. Los objetivos de este capítulo son: (i) investigar cuáles son las primeras funciones con las que se incorporan los deícticos, (ii) averiguar cuáles son los primeros elementos, o categorías morfológicas con que aparecen estas funciones en la adquisición y (iii) indagar cómo es el desarrollo de las bases en la adquisición del sistema.

5.1.1 CARACTERÍSTICAS SEMÁNTICAS Y PRAGMÁTICAS DE LOS DEÍCTICOS

A continuación presento un tabla que diseñé, en la que están desglosadas las características que contienen cada uno de los deícticos en cuestión.

Dimensión	Espacial			Cognitiva		Perceptual			Social	
Bases	Prox	Dist	Neu	Intr.Foc	Cnc.O	AV.O	AV	Tact	Pos.	Glosa
<i>Ostev. Ev.</i>										
Je'(l) -a'	x			X		x	+-	x	+-	'Aquí está'
Je'(l) -o'		x		X		+-	+-	+-	+-	'Allá está'
<i>Dem.</i>										
(E)le(l)-a'	x			X	x	x	x	x	+-	'Esto'
(E)le(l)-o'		x	x	X	x	x	+-	+-	+-	'Eso'
Le -ti'			x		x	x	x			'Esto/Eso'
<i>Loc. Adv.</i>										
Te'(l) -a'	x			X	+-	x	+-	x	x	'Aquí'
Te'(l) -o'		x	x	X	+-	+-	+-			'Allá'
<i>Modales</i>										
Bey -a'	x			X		x	x	+-		'Así'
Bey -o'		x	x		x	x	x			'Así'

TABLA 20 CARACTERÍSTICAS DE LOS DEÍCTICOS SOBREGENERALIZADOS EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN. En relación al Hablante: Prox = Próximo; Dist = Distal; Neu=Neutro; Intr.Foc=Introduce Foco de Atención; Tact=Accesible tactualmente; Pos=Posesión . En relación a al Oyente: O=Conocido por el Oyente; AV=Accesible visualmente AVO= Accesible visualmente para el oyente.

Como ya se mencionó con anterioridad, los deícticos aquí analizados funcionan como directivos, pero cada uno tiene funciones específicas que diferencian unos de otros. Una

diferencia esencial en el sistema es la que se establece entre el *je'* en contraste con *le* y *te'*, pues sólo el primero considera el **conocimiento previo que el oyente tiene sobre el referente (Cnc. O)**³⁵. Mientras que ésta es una oposición clara con los demostrativos, es aún ambigua en comparación con los adverbios. Para estos últimos el conocimiento previo que el hablante tiene sobre el referente no es decisivo cuando el hablante toma la decisión de emitirlo. El referente característico de un adverbio locativo es un lugar o espacio que en el contexto de la enunciación funciona como una locación en la que el tópico está ubicado. Los ostensivos evidenciales, en cambio, inducen un nuevo enfoque o acercamiento visual dentro de un mismo campo de visión cuyo referente puede ser lo mismo un lugar, un objeto o la notificación de una nueva tarea (que produce un nuevo campo de visión). Los adverbios locativos señalan, muestran o indican al oyente cualquier espacio que el hablante concibe como un lugar en el que: se guardan cosas (una caja), está contenido un dibujo (un libro), se puede bailar (espacio determinado dentro de la casa) o se vive (la casa o el pueblo) por poner algunos ejemplos. A continuación mostramos uso de CEL, la mamá de KEN, en donde se aprecia la sutilidad de la diferencia entre ambos.

(4.53)

COM	CEL tiene el dibujo y quiere mostrárselo a KEN. Le da una palmada para	llamar su atención y emite <i>je'la'</i> .
	Cuando dice <i>tela'</i> delinea la figura con su índice, tocándolo	
CEL:	<i>Je'la' KEN, KEN te'la'</i>	
=	<i>je' -l -a' KEN KEN te'-l -a'</i>	
GL2	DEI EP ENCL.PROX NP NP DEI-EP-ENCL.PROX	
ESP	Aquí está KEN, KEN aquí	
CEL:	Dale pintarte	
=	Dale pintar-t-ej	
GL2	Dale VB.pintar-TR-IMP	
ESP	¡Dale! pinta	
CEL:	<i>je'la' ilej</i>	
=	<i>je'-l-a' il-ej</i>	
GL2	DEI-EP-ENCL.PROX VB.mirar-IMP	
ESP	Ahí está mira	
COM	Le da a KEN la tarjeta	

No obstante, ambos décticos abren un nuevo campo visual de atención del oyente hacia el referente. La emisión producida por la niña FLO (6;02,19) (Ejemplo 4.54) en comparación con otra producida en el mismo contexto en la grabación del mes siguiente (FLO 6;03,23) (Ejemplo 4.55) nos da una mejor idea de cómo el alcance semántico

³⁵ Véase la columna de la dimensión cognitiva, el área de los ostensivos está vacía y en los demostrativos están marcados (x).

locativo de ambos deícticos puede llegar a intersecarse. En el primer ejemplo vemos que FLO invita a FEL, a sentarse con ella y VAL en la hamaca y les muestra su lugar:

(4.54)

COM	FLO se sienta en la hamaca y llama a VAL quien se sienta junto a ella, llaman a FEL y cuando está frente a ellos, duda, FLO le señala el lugar	libre a lado de ella apoyando su mano abierta en ese lugar.
FLO:	je'la'	
=	je' -l -a'	
GL2	DEI-EP-ENCL.PROX	
ESP	aquí esta (el lugar donde te puedes sentar)	

En este ejemplo el hablante invita al oyente en la misma actividad e introduce foco de atención de acercamiento visual mostrando el lugar dentro de la hamaca³⁶. En el ejemplo del mes siguiente, FLO no tiene que invitar a VAL a realizar la misma actividad (sentarse en la hamaca) puesto que él toma la iniciativa, únicamente le muestra su lugar, introduciéndole del mismo modo un campo de visión que no tenía contemplado.

(4.55)

COM	FLO está sentada en la hamaca y los niños se meten a la casa, VAL busca	sentarse con FLO
VAL:	ma' teen te'la'	
=	ma' teen	te' -l -a'
GL2	NEG PRO.ISG. DEI-EP-ENCL.PROX	
ESP	no, yo aquí	
COM	señala a FLO sentada en la hamaca	
FLO:	ma' maanen kuta te'la'	
=	ma' maan-en kuta(l) te-l-a'	
GL2	NEG VB.pasar-IMP VB.sentar DEI-EP-ENCL.PROX	
ESP	no, pasa a sentarte aquí	
COM	le señala una parte de la hamaca, a la espalda de FLO	

Con el locativo se especifica el lugar, también como un tipo de acercamiento visual. En ambos casos se introduce un campo de visión que es al mismo tiempo una locación a la que el oyente está siendo invitado a sentarse. La diferencia entre los usos es clara si pensamos en el contexto de uso pero a la vez muy sutil, en los casos en los que el foco de atención que se introduce con *je'* es un lugar.

Tenemos también otro caso en que los usos del ostensivo y el adverbio se intersecan, cuando VAL (3;11,29) avienta una pieza de rompecabezas para señalar un lugar:

³⁶ Puede incluso traducirse con el presentativo francés 'voilà'.

(4.56)

COM tiene la caja en la mano y avienta lejos de él las piezas a un lugar fuera de la toma:
 VAL: ts'ah-ti' te'-lo'
 = ts'ah-ti' te'-l-o'
 GL2 VB-dar-PREP DEI-EP-ENCL.DIST
 ESP pónselo ahí

Este ejemplo de VAL, tiene similitud con las decenas de emisiones en nuestros datos en los que el hablante da algo al oyente (función presentativa) y lo notifica mediante el ostensivo.

(4.57)

COM VAL sentado en la casa con los juguetes en medio de él y FLO. Están alejados pero si se estiraran podrían tocarse los pies. Buscan piezas.
 FLO: e'lo' (le avienta una pieza a VAL)
 = (j)e'-l-o'
 GL2 DEI-EP-ENCL.DIST
 ESP ahí está
 VAL: taase, sáam in ch'ae teechea'
 = taas-e(j) sáam in ch'a' (l)e teeche-a'
 GL2 VBO-IMP ASP ERG1.SG VB.agarrar(-IMP)DET PRO.2.SG.-ENCL.PROX
 ESP tráelo, ya agarré el tuyo

(4.57a)

COM: sentada en el piso a lado de su primo
 DAN: ela'
 = (j)e'-l-a'
 GL2 DEI-EP-ENCL.PROX
 ESP ahí está (toma)
 COM: saca un cuadernito lo abre y tantito antes de la emisión y durante la emisión se lo da a Armando.
 ARM: je'la' pintarte
 = je'-l-a' pintar-t-e(j)
 GL2 DEI-EP-ENCL.PROX VB-TRA-IMP
 ESP aquí está, píntalo
 COM: Saca una tarjeta la mira y se la acerca al momento de la emisión

Esta emisión es aferética, pero sabemos que se trata de un ostensivo evidencial, puesto que presenta la función presentativa (tipo 3). Cabe mencionar que en algunas lenguas tales como el español, el inglés, e incluso el warlpiri, y en mparntwe arrernte, la función presentativa se hace algunas veces con los adverbios locativos. En warlpiri, la interjección *Mpa!* 'Tómalo' y su equivalente en mparntwe arrernte *Me!* 'Toma esto' provienen de la truncación de *nyampu* 'esto, aquí' (Nash apud Wilkins 1995: 370). En español: *aquí está*, *aquí tiene(s)*, *ahí te va*³⁷; en inglés *here you are* 'aquí lo tienes', *there you go* 'ahí lo tienes', *here it is* 'aquí está', *there it is* 'ahí está', e incluso se

³⁷ Así como 'toma', 'ten', etc.

utilizan también para introducir foco de atención de acercamiento visual, pues el adverbio permite dirigir atención a un lugar delimitado, tal como pueden hacerlo tanto el ostensivo como los adverbios locativos del maya yucateco. La diferencia entre el uso de estos en el inglés, por ejemplo, es que *here* ‘aquí’ hace referencia a la locación y no tiene la función de introducir o presentar:

Taken in an indexical framework, “it is here” can be judged true or false, whereas “here it is” either presents an objects or pretends to. In Maya, these two usages are lexically distinct, with the OSTEVs form *hé’el a’* specializing in the presentative function and de DLOCS (*tel-*) specializing in the referential (Hanks, 1990:266).

En cuanto a la intersección semántica entre los ostensivos evidenciales y los demostrativos, vale la pena añadir que ambos son también directivos, una entidad referida por un demostrativo puede también ser referida por un ostensivo. A diferencia de los adverbios locativos, los demostrativos no indican una locación sino una entidad, y añaden otro tipo de complejidad entre foco de atención nuevo (*lela’*) y dado (*leti’*). Los ostensivos son egocéntricos pero implican conocimiento del otro, y los demostrativos son también egocéntricos pero consideran conocimiento mutuo. Los modales (*bey*) como los demostrativos (*le*) y los ostensivos evidenciales (*je’*) pueden referir una entidad. La diferencia esencial entre el primero y los otros dos, es que la entidad referida hace alusión a una entidad que guarda cierta analogía con otra, existente en el contexto de la enunciación.

En resumen, las funciones de cada uno pueden identificarse de la siguiente forma:

Ostensivos evidenciales (*je’la’/je’lo’*)

- Funciones: directivos y presentativos (notificar tarea terminada).
- Evidencia perceptual
- La espacialidad es una dimensión secundaria
- Connotan certeza.

Frente a los adverbios locativos (*te’la’/te’lo’*)

- Funciones: directiva (introduce tópico)
- Concepción locativa
- Evidencia espacial: (regional) y próxima frente a distal

Demostrativos (*lela’/lelo’*)

- Directiva (introduce tópico), anafórica y pronominal
- Foco de atención
- Evidencia sensitiva (visual, tactual)

- Conocimiento compartido o en atención conjunta
- Individualización

Adverbios modales

- Deíctico icónico y
- Referencial de modo.

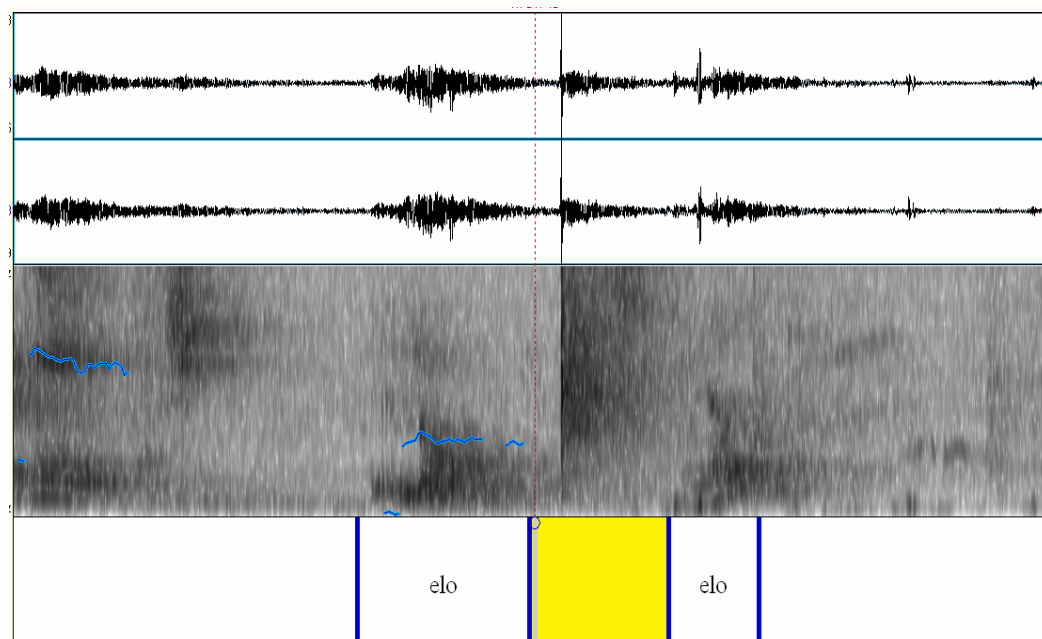
5.1.2 CARACTERÍSTICAS FONOLÓGICAS DEL HABLA

En la lengua hablada del maya yucateco, existen emisiones deícticas cuya omisión del par mínimo permite su interpretación únicamente en el contexto de la enunciación. La entrada *la'* está registrada en el diccionario español-maya-español de Bastarrachea, Yah Pech y Briceño Chel (1992:102) como “pronombre y adjetivo; contracción de *lela*”.

Dentro de nuestros datos adultos, encontramos 35 de estas emisiones de un total de 192 demostrativos más ostensivos (lo que equivale al 18%) que son fonológicamente incompletas, ya que se omite el primer fonema e incluso a veces el segundo, por esto las hemos llamado *aféresis*, las encontramos en nuestros datos como: *ela'*, *elo'*, *la'*, *lo'*.

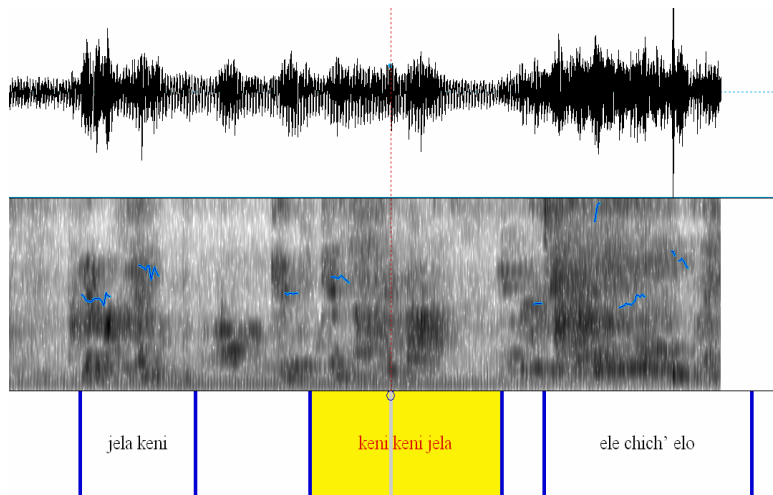
Omitir el primer fonema es significativo puesto que es el rasgo fonológico distintivo que permite diferenciar un deíctico del otro. 26% de las aféresis adultas (9 de las 35 emisiones) corresponden al ostensivo evidencial, tanto próximos como distantes y la restante mayoría del 74% corresponde a los usos del demostrativo.

Podemos apreciar un ejemplo de este fenómeno en la siguiente gráfica:



GRÁFICA 7 ESPECTOGRAMA QUE MUESTRA LA AUSENCIA DEL FONEMA INICIAL

En esta gráfica extraída de uno de los ejemplos de nuestros datos, vemos que en la habla espontánea adulta, es posible encontrar estas expresiones sin la consonante fricativa o la lateral al inicio. Las frecuencias de onda anteriores a la vocal muestran un ruido e inmediatamente después las ondas regulares de la vocal al inicio, sin inserción consonántica. En contraste, mostramos otro ejemplo en el cual se puede apreciar la consonante fricativa a inicio de la emisión deíctica del ostensivo evidencial *je'la'*, también extraído de un ejemplo de nuestros datos.



GRÁFICA 8 ESPECTROGRAMA QUE MUESTRA LA PRESENCIA DE LA FONEMA INICIAL

En esta gráfica se puede apreciar el fonema fricativo en las ondas irregulares que preceden a las armónicas de la vocal media anterior, incluso podemos ver la formación de la fricativa en los formantes³⁸.

Los niños están escuchando emisiones homónimas, o fonológicamente idénticas, pero con significados sutilmente diferentes. En una misma toma, Linda, la mamá de AXE y NAY interactúa con los niños y en un momento emite un demostrativo como aféresis para corregir a AXE:

Minuto 21:20

(4.58)

AXE:	playa
=	playa
GL2	SUST.playa
COM	me muestra una tarjeta con las manos
LIN:	barco elo' ma', playa
=	barco (l)e-l-o' ma' playa
GL2	SUST.barco DEL-EP-ENCL NEG SUST
ESP	eso es un barco, no una playa
COM	sentada en sus sillas sin gestos

³⁸ Agradezco mucho a Ariadna Benet y Martin Rakow, por su ayuda en este análisis.

Y 15 minutos después, utiliza la misma palabra con función presentativa, lo que corresponde al uso de *je'l-*, un ostensivo.

(4.59)

COM	NAY le pide a su mamá una pieza estirando la mano
LIN:	e'lo'
=	(j)e'-l-o'
GL2	DEI-EP-ENCL.DIST
ESP	toma
COM	Linda se la da

Otro ejemplo que nos refuerza el hecho de que la aféresis es también usada como demostrativo, lo tenemos la mamá de NEL, quien reformula su propio discurso:

(4.60)

COM	LIN le muestra a NEL cartas. Trata de incentivarla a que hable
LIN:	Ba'axela', ba'axeleta'.
=	Ba'ax-e-l-a' ba'ax-ele-l-a'
GL2	ADV.INT-DEI-EP.ENCL.PROX ADV.INT-DEI-EP.ENCL.PROX
ESP	Qués esto, qué es esto

5.1.3 ADQUISICIÓN DE LOS SISTEMAS DEÍCTICOS EN MAYA YUCATECO Y OTRAS LENGUAS

Según la literatura en adquisición, las emisiones infantiles incipientes de los deícticos tienen como función primaria la mostrativa: los niños descubren que estas palabras les permiten llamar la atención del interlocutor hacia un referente por medio de los gestos de señalización (Brown 1973, Wales 1979, Clark 1976).

Carter (1978) llevó a cabo un estudio de caso y registró todos los fonemas emitidos por un niño preverbal en coordinación con actitudes e intenciones comunicativas, poniendo especial atención en los momentos en que el niño dirigía la atención sobre un objeto determinado. Ella registró que el fonema [d] estaba asociado con las intenciones del niño de señalar o dirigir la atención sobre un objeto. En el transcurso de 12 meses (del 1;00 a los 2;00), el niño agregó al fonema [d] ciertas vocales, que a los 2;00 se convirtieron en los deícticos del inglés *this*, 'este' *these* 'estos', *that* 'eso', *there* 'allá' y el artículo definido *the* 'el' (Carter 1978:339). Este estudio muestra que el niño asoció desde muy temprana edad un fonema de la lengua con una actitud comunicativa determinada, en este caso señalar. Es decir, un solo fonema puede funcionar como pivote, asociado a un sistema deíctico.

En la adquisición del finlandés, Bowerman (1973:52-53), observó que los niños utilizan *tuossa* ‘allá’ para contestar preguntas maternas que requerirían respuestas del tipo ‘este’, ‘mira’ y ‘eso’. Es decir, registra sobregeneralización de uso entre los deícticos del sistema. Bowermann propone que la manera en que las madres hacen preguntas a los niños para que nombren determinados objetos puede estarlos llevando al uso de ‘allá’ para señalar y nombrar objetos, pues en vez de ‘¿Qué es esto?’ tienden a hacer preguntas del tipo ‘¿Qué está allá/aquí?’³⁹.

Flores Vera (1998:81), en su estudio léxico de caso de Armando, un niño maya yucateco (1;1-1;07), describió que el ostensivo evidencial *je’l*- fue utilizado por el niño como el deíctico distante *te’lo* ‘allí’, como el afirmativo *je’le* ‘sí’ o ‘así es’, como demostrativo *lelo* ‘eso/a’ e incluso como deíctico visual *ilej* ‘mira’; fue también encontrado junto con el adverbio locativo *te(l)*-, sin especificación deíctica. Lo que Flores Vera identificó como afirmativo y deíctico visual coinciden con los usos correspondientes al ostensivo y pueden ser interpretados como correctos desde la norma adulta. Sin embargo, es interesante notar que fue identificado también en usos pertenecientes al adverbio locativo ‘allí’ y al demostrativo ‘aquello’, aunque el autor no menciona la sobregeneralización entre los deícticos, su descripción nos sugiere que ésta existe.

5.2 ANÁLISIS Y RESULTADOS

Como hemos explicado anteriormente, cada una de las categorías gramaticales del sistema se diferencia de la otra por las funciones que desempeñan dentro de la lengua y el tipo de referentes que designan.

Por tanto, hemos clasificado cada uno de los deícticos emitidos por los niños según la función que desempeñaban en el contexto de la enunciación. Para nombrar estas funciones, hemos utilizado los mismos términos que se utilizan para explicar el uso de los deícticos adultos en el capítulo II. Hemos agregado únicamente el término petición, pero esta función pertenece a directiva, pues el niño ha mostrado al referente con el propósito de pedirlo.

Para este análisis utilizamos también datos de una transcripción realizada por Gaskins (1990) de todos los términos espaciales y locativos utilizados por una niña, Reina (1;08), y su familia, durante 9 horas por 4 días. Las descripciones de Gaskins (1990) proporcionan información suficiente que nos permite saber qué función le

³⁹ Quiero agradecer a Melissa Bowerman tanto por esta observación, como por la referencia bibliográfica al texto de Carter (1978).

atribuía la niña al uso de sus deícticos. Nos pareció interesante añadir este análisis, pues los datos fueron tomados de escenas cotidianas de la vida de los mayas yucatecos y en una mayor variedad de contextos. Esto nos permite hacer una comparación con nuestros datos transversales, que fueron tomados en contextos lúdicos no prototípicos de la cultura maya.

Analizamos también las funciones de los deícticos de NAY (2;00) y de DAN (2;08) de los datos transversales, y de FEL (2;10-3;05) de los datos longitudinales.

5.2.1 FUNCIONES DE LOS DEÍCTICOS EN EL HABLA INFANTIL

La niña Reina (1;08) utilizó los deícticos para expresar ocho funciones, que se muestran en la tabla siguiente (21). Tres de estas funciones pertenecen en el habla adulta al uso de los ostensivos evidenciales: presentativa, notifica tarea completada, notifica hallazgo. Utiliza además la función que hemos llamado notifica aparición y que no aparece en nuestros datos. Llamamos así al juego infantil de esconderse o “desaparecer” y luego aparecer frente a los ojos del interlocutor. Cada vez que Reina salía de su escondite, emitía el deíctico *ela'*. Éste uso sería en el habla adulta, de un ostensivo evidencial, ya que reporta un referente que, en el contexto de la enunciación, es decir, en el juego, es supuestamente desconocido para el oyente. Además de estas cuatro, tenemos tres funciones más: la función directiva en atención conjunta, en que se refiere una entidad particular, que en el habla adulta pertenece al uso de los demostrativos (*le*); la función locativa, que pertenece a los adverbios locativos, pues señala un lugar particular (en el ejemplo la hamaca donde Reina quiere sentarse) y por último la función que en el habla adulta pertenece al modal (*bey-*). La imitación no será tomada en cuenta como una función que pertenece a los deícticos. La función más utilizada por la niña es la presentativa y se asocia siempre con *ela'/la'/elo'/lo'*, es decir, con las formas que hemos llamado aféresis. Estas formas se usaron para la mayoría de las funciones excepto la función de notificar una tarea completada (la niña termina de comer) para el que emite el ostensivo completo *je'lo'* y la función locativa, para el que usa *do'*. En el habla infantil preverbal, se pueden encontrar cambios de fonemas que se articulan en el mismo punto, lo cual explicaría porque usa una en lugar de una 'l' alveolar (quería decir *lo'*), una 'd' alveolar (dice *do'*) (Carter 1978). Como no tenemos forma de hacer este análisis fonético, sólo podemos apoyarnos en la descripción, y reportar que la niña utiliza la forma *do'* para referir un lugar. Por último, Reina utiliza también una vez una función de ilustrar cómo se realiza una acción, como respuesta (R=) a una pregunta hecha por un adulto (*Bix ken in k'a'ej?* 'Cómo lo juntaré'), con la forma *ya'*.

Interpretada en el contexto por Gaskins como *beya'*. Tanto para Reina como para NAY (abajo) hemos anotado en la tabla las imitaciones, pero no las contamos dentro del total de los datos.

Deíctico	<i>ela'/la'</i> <i>/elo'/lo'</i>	<i>do'</i>	<i>je'lo'</i>	<i>(be)ya'</i>	<i>(je')be'</i>	Total
Función presentativa	7					7
Notifica Tarea completada	2		1			3
Locativa		1(+1R)				1
Directiva en atención conjunta	1					1
Notifica hallazgo	1					1
Notifica aparición.	1(+4R)					1
R=Ilustra				1		1
<i>Imitación</i>					1	1
Total	12	1	1	1	0	15

TABLA 21 REINA (1;08): DEÍCTICOS Y SUS FUNCIONES. R=REPETICIÓN

En la niña NAY, en cambio, registramos solamente tres funciones principales: función directiva en atención conjunta, que en el habla adulta se emite con el demostrativo (*le*); y las funciones mostrativa y presentativa, que en el habla adulta se emiten con el ostensivo evidencial (*je'*). Separamos de la función directiva, cuando la niña muestra un referente con el objeto de pedirlo (directiva-petición), y cuando lo emite motivada por la pregunta de la madre (directiva como respuesta), pero estas funciones son también directivas, que en el habla adulta se emiten con el demostrativo (*le*). La mayoría de las funciones se asocian con la forma *ela'*, y solamente una vez en función presentativa utiliza el ostensivo completo *je'lo'*.

Deíctico	ela'	je'lo'	beya'	Total
Función directiva en atención conjunta	12			18
Directiva-Petición	3			3
Directiva respuesta	8			8
Mostrativa	6			
Función presentativa	1	1		2
<i>Imitación</i>	7		1	8
Total	30	1	0	31

TABLA 22 NAY (2;00): DEÍCTICOS Y SUS FUNCIONES.

En DAN se registraron seis funciones: directiva en atención conjunta (una con el objeto de solicitar el referente), mostrativa sin conocimiento del hablante, notifica hallazgo, presentativa, locativa y pide aprobación. La función mostrativa, independiente de la atención del oyente con respecto al referente, fueron emitidas indistintamente con la aféresis *elo'* y el ostensivo completo *je'la'* e incluso el modal *beya'*. La función de pedir aprobación fue realizada por DAN, al igual que en el habla adulta, con el modal *beya'*. La función locativa fue utilizada por DAN una vez para llamar la atención que el primo ya tenía puesta en un libro, no sabemos bien si se refería bien a un dibujo dentro del libro, o al libro mismo. No sabemos con certeza a qué se refiere, pero contamos este uso como función locativa. La segunda vez DAN utiliza *te'la'* para dirigir la atención sobre una entidad (una construcción hecha de blocks), que en el contexto no está funcionando como un lugar.

Deícticos	elo'/ela'	je'la'/je'lo'	beya'/beyo'	lela'/lelo'	te'la'	Total
Directiva en atención conjunta	6	3		7	1	17
Directiva-petición	1		2			3
Mostrativa sin conocimiento del hablante.	1	2		1		4
Notifica hallazgo	2					2
Presentativa	3	5				8
Locativa					1(R=1)	1
Deíctico icónico			2	1		3
Pide aprobación			2			2
Referencial de modo			8 ⁴⁰			8
Total	13	10	14	9	2	48

TABLA 23 DAN(2;08): DEÍCTICOS Y SUS FUNCIONES. R=REPETICIÓN

En FEL, se registra todas las formas del sistema deíctico adulto, por lo que preferimos clasificar aquí cada uno de los deícticos por su función. Por esto tenemos una tabla para los ostensivos evidenciales (*je'*), una para los demostrativos (*le*), una para los adverbios locativos (*te*) y otra para los modales (*bey*), cada uno con las funciones que les atribuyó FEL.

Presentamos en primer lugar los ostensivos evidenciales. La función más frecuente con la que FEL utiliza los ostensivos evidenciales es la mostrativa, en segundo lugar la presentativa. La función de notificar hallazgo y notificar acción completada también están presentes, aunque con baja frecuencia en relación a las anteriores. Todos estos usos se registran también en el habla adulta en relación a los ostensivos evidenciales. También notificamos un uso que ejemplificamos abajo (4.63), en el que utiliza *je'la'* junto con otros dos deícticos (*ela'*, *leti'*) como directivo en atención conjunta.

⁴⁰ 6 de estos modales fueron emitidos por DAN en un juego con su hermano mayor de aprobación sobre una acción. Dan le pregunta al hermano si la forma de poner la pieza es correcta (*beya'?*) y el hermano aprueba (*beyo'*). Se contaron las 6 intervenciones porque cada vez era una pieza nueva.

Ostev.Ev. (je' -)	2;10	2;11	3;00	3;01	3;03	3;04	3;05	Total
Mostrativa	3	2	4	2	2	0	2	16
Presentativa	5	1	1	0	0	0	3	10
Notifica hallazgo	0	0	2	0	1	0	0	3
Acción Completada	1	1	0	0	0	0	0	2
Directiva/Intr.	1							1

TABLA 24 FEL: OSTENSIVOS EVIDENCIALES Y SUS FUNCIONES

En cuanto a los demostrativos de FEL, observamos que los utiliza la mayoría de las veces para introducir un referente como foco de atención, y menos de la mitad de las veces en alineación con el oyente, cuando éste ha sido previamente introducido. También registramos dos usos de los demostrativos como presentativos, función que en el habla adulta se le atribuye solamente a los ostensivos evidenciales.

Demostrativos (le-)	2;10	2;11	3;00	3;01	3;03	3;04	3;05	Total
Directivo/Introduce	4	1	4	4	0	1	3	17
Directivo/Prev.Intr.	2	1	0	1	1	0	2	7
Presentativa	2							2

TABLA 25 FEL: DEMOSTRATIVOS Y SUS FUNCIONES

Las funciones de los adverbios locativos las dividimos en cuanto a si hacían referencia a un lugar en específico o el lugar que ocupa una persona. La frecuencia con que FEL usa una forma u otra no varía en el total de las muestras. FEL usó también los adverbios locativos como presentativos, una función que en el habla adulta se usa únicamente con los ostensivos evidenciales.

Adv. Loc. (Te'-)	2;10	2;11	3;00	3;01	3;03	3;04	3;05	Total
Directivo. Loc.esp.	1	0	1	0	0	2	0	4
Directivo. Loc. del persona	4	0	* ⁴¹	0	*	*	0	4
Presentativa	2	1	0	0	0	0	0	3

TABLA 26 FEL: ADVERBIOS LOCATIVOS Y SUS FUNCIONES

En la frecuencia de los modales utilizados por FEL, observamos que los utiliza como directivos para hacer referencias a entidades, en los que a la manera adulta, se refiere a un tipo particular de entidad o a una analogía establecida con un referente que se encuentra presente en el momento de la enunciación. En segundo lugar, lo usa para dirigir la atención sobre una acción que se realiza. Por último los utiliza en búsqueda de aprobación y como locativos. Estos dos ejemplos que llamamos locativos sólo fueron encontrados en FEL, en contextos en que parece que refiere un lugar o locación. Las dos veces parecía referirse a la cámara. Transcribimos a continuación uno de los ejemplos:

(4.61)

COM VAL y FEL se acercan al camarógrafo y miran hacia la cámara
VAL: Felipe túuxaano'on?
= Felipe tu'ux (y)aan-o'on
GL2 NP ADV EXLestar-ABS.I.PL
ESP FEL, dónde estamos?
VAL: Te'la'
= Te'-l-a'
GL2 DEI-EP-ENCL.PROX
ESP aquí
FEL: túun a Felipe beya'?
= túun a Felipe bey-a'
GL2 ADV POS NP DEI-ENCL.PROX
ESP: y entonces (dónde está) tu Felipe así (siendo grabado en la cámara)?

FEL podría estar preguntándose sobre el modo en que está siendo grabado en comparación con el hermano (¿Dónde está FEL siendo grabado igual que VAL está siendo grabado?). De cualquier manera hace referencia indirecta a un lugar y los hablantes nativos a quienes he consultado coinciden en que esta oración parece exclusiva del habla infantil.

⁴¹ Indica una vez esta función con *waye'*.

Modales (bey-)	2;10	2;11	3;00	3;01	3;03	3;04	3;05	Total
Deíctico icónico	5	0	0	0	2	0	1	7
Directivo Modo	2	2	0	1	0	0	0	5
Búsqueda de aprobación		1					1	2
Directivo (Locativo.)	0	0	2	0	0	0	0	2

TABLA 27 FEL: MODALES Y SUS FUNCIONES

Registramos también las aféresis ((e)la'/(e)lo') de FEL, quien, igual que los adultos, atribuye a estos tanto funciones de los ostensivos evidenciales (*je'*) como de los demostrativos (*le*). La frecuencia mayor de uso de las aféresis se hace patente con función presentativa, perteneciente a los ostensivos evidenciales (*je'*). Casi con el mismo número que el anterior, se registra como directivo que introduce foco de atención en atención conjunta, función que pertenece al demostrativo (*le*) en el habla adulta. En tercer lugar, la frecuencia más alta de las aféresis en FEL, es en su función como directivos en alineación de foco de atención, también función de los demostrativos. Por último utiliza las aféresis en las funciones de ostensivos evidenciales: mostrativa, notificación de hallazgo y notifica acción completada.

Aféresis (ela'elo')	2;10	2;11	3;00	3;01	3;03	3;04	3;05	Total
Presentativa	5	1						6
Directivo/Introduce	1	1	1		1	1		5
Directivo/Prev.Intr.	2		1					3
Notifica hallazgo		1					1	2
Mostrativa	2							2
Acción Completada			1					1

TABLA 28 FEL: NÚMERO TOTAL DE DEÍCTICOS: AFÉRESIS Y SUS FUNCIONES

Se observa que sólo FEL, a partir de los 2;10, ha incorporado todas las categorías gramaticales del sistema, aunque no siempre le atribuye a cada una las mismas funciones que en el habla adulta. Utiliza tanto los demostrativos como los adverbios locativos en función de presentativos. Este fenómeno se llama en adquisición del lenguaje, sobregeneralización de uso, puesto que el niño utiliza un deíctico con la función que en el habla adulta le corresponde a otro. La sobregeneralización es una de las 4 categorías clasificadas por Richard (1971) para comprender el sistema lingüístico

que dominan los aprendices de una L2, como un fenómeno documentado también en L1. El análisis de estos errores de sobregeneralizaciones es importante en el estudio de la adquisición del lenguaje porque nos da una idea del funcionamiento del sistema interno lingüístico de los hablantes (Xu 2008:38). La identificación de los errores en el campo de la adquisición es diferente al de la lingüística descriptiva, es un estudio que permite conocer los procesos activos del desarrollo lingüístico infantil y adulto.

Muestro a continuación unos ejemplos de este fenómeno. En el primero, FEL utiliza el adverbio locativo (*te'la'*) como presentativo. Como ya vimos, el deíctico que se utiliza como presentativo, o entrega de un objeto, es el ostensivo evidencial (*je'l-*), en la función que hemos llamado tipo 3 en el capítulo II de esta tesis. En el ejemplo, FEL le entrega a un niño un objeto, y en lugar de decirle *je'la'*, le dice *tela'*.

(4.62)

FEL (2;10,07)

COM	FEL está adentro de la casa (dos pasos adultos), le avienta una pieza a un niño que está afuera,
FEL:	te'la'
=	te'-l-a'
GL2	DEI-EP-ENCL
ESP	Aquí
FEL:	Ma' te'la'
=	Ma' te'-l-a'
GL2	NEG DEI-EP-ENCL
COM	ahora parece que se arrepiente, pues en seguida le quita él mismo objeto al mismo niño
ESP	No, aquí

En el siguiente ejemplo FEL quiere proponer un nuevo foco de atención dentro del libro, puesto que está en atención conjunta con la hermana, en el habla adulta requeriría en este caso el demostrativo *lela'*. FEL, en cambio, utiliza tres formas diferentes para dirigir foco de atención en atención conjunta, y los repite.

(4.63)

FEL (2;10)

COM	Cuando FLO empezó a mostrar los dibujos en el libro se acercó FEL a ella y se agachó para ver los dibujos, en esta misma posición comienza a hablar:
FEL:	ay! jach uts' u luuk'enuba ela' leti' je'la' leti' ela'
=	ay jach uts' u luuk'-en-ubaj e-l-a' le-ti' (j)ela' le-ti' (e)-l-a'
GL2	INTJ ADV ADJ.bonito ERG.3.SG -VB-tragar-COM-REFLEX3 DEI-EP-ENCL.PROX DEI-FOCAL DEI-EP-ENCL.PROX
ESP	ay! Está muy bonito, cómo se lo traga ⁴² , éste, es ése, aquí está, ese ése, éste.
COM	se levanta discretamente y señala en el libro que tienen sus hermanos, sin tocarlo ni acercarse del todo.

⁴² La informante me tradujo esta oración de FEL como: “Mira qué bonito cómo se lo está tragando”

Este ejemplo observamos que FEL atribuye a *ela'*, *lete* y *je'la'* la misma función mostrativa. Es posible también que intuya cierta diferencia entre ellos, pero no puede decidirse por uno para señalar.

A continuación presentamos nuestra propuesta sobre cómo es el proceso de diferenciación y a qué edades se alcanza.

5.2.2 ETAPAS DEL PROCESO DE DIFERENCIACIÓN

Proponemos las siguientes etapas en la diferenciación del sistema deíctico: (i) En la primera, etapa los niños eligen un deíctico de arranque, que según nuestros datos y los de Gaskins (1990) es posible que se trate de la aféresis ((e)la'/(e)lo') a las que le atribuyen funciones evidenciales. Basados en Flores Vera (1998:81-82) proponemos que es posible que para otros niños el pivote sea *je'*; (ii) En una segunda etapa, independiente del proceso, se incorpora el modal (*bey*) (ii) En una tercera etapa agregan más formas al inventario y comienzan a especializar el sistema por medio de asociaciones. P. ej. asocian *je'lo'* con la función presentativa y *te'lo'* con la referencia a locaciones, (iv) Posteriormente añaden a este inventario dos nuevas funciones de los deícticos, presentativa y de evidencia perceptual y distinguen que *lelo'*⁴³ se utiliza para referir cosas del mundo, mientras que *te'lo'* se utiliza para referir lugares, la forma *je'(lo'/la')* parece estar siendo identificada desde temprano con su función como presentativa. (v) En la etapa final del proceso, desvinculan definitivamente la aféresis *elo'* del adverbio locativo y le atribuyen funciones tanto del ostensivo como del demostrativo, especializando finalmente estos últimos: el demostrativo sirve para referir las cosas del mundo cuando el oyente está involucrado en la misma actividad que yo; el ostensivo refiere cosas o lugares del mundo, sirve como ostensivo y para evidenciar percepción, cuando el otro no se ha dado cuenta. El adverbio locativo *te'lo'*, en cambio, sólo sirve como para referir lugares independientemente de la actividad del otro. Es un proceso que requiere un alto grado de especialización. Podríamos esquematizarlo de la siguiente manera:

⁴³ Utilizamos las combinaciones de los deícticos con el enclítico glotal de distancia únicamente para ejemplificar.

Etapas 1:

Elo'⁴⁴ (Pivote) FUNCIÓN EVIDENCIAL

Etapas 2

Incorpora **beya'** de manera independiente

AÑADE

Etapas 3:

elo'

je'o' FUNCIÓN EVIDENCIAL

lelo'-----> Asociado a entidades

te'lo'-----> Asociado a locaciones

AÑADE

Etapas 4:

le' + elo'/elo'] entidades FUNCIÓN MOSTRATIVA O DIRECTIVA

je' + elo'/elo'] ambos FUNCIÓN PRESENTATIVA

te' + elo'/ elo'] lugares FUNCIÓN EVIDENCIA PERCEPTUAL

Etapas 5. **Reformulación** de hipótesis con respecto a qué funciones corresponden a cada deíctico.

DEFINE FUNCIONES

Etapas 6

lelo' Entidades DIRECTIVA – Todos en la misma actividad

----- Elo'-----

je'lo' Entidades DIRECTIVA – Si el interlocutor (o yo) desconoce el referente

PRESENTATIVA

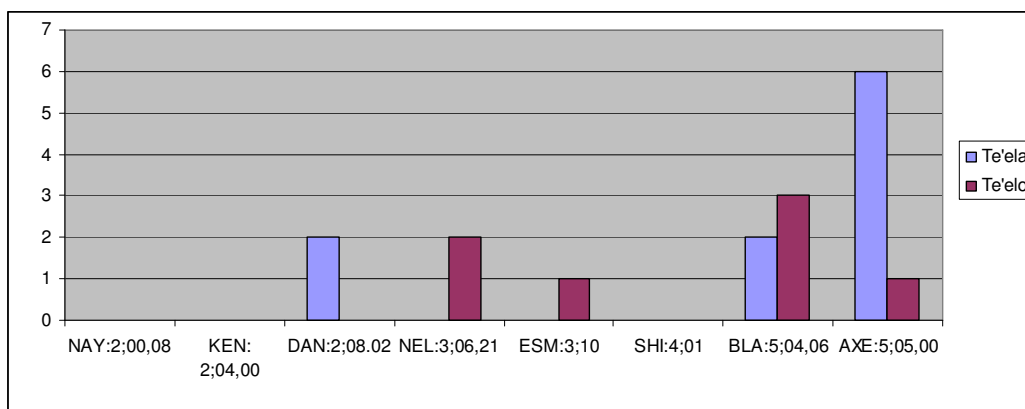
Lugares EVIDENCIA PERCEPTUAL

te'lo' Lugares DIRECTIVA – Independiente de la actividad del otro

ESQUEMA 3 ETAPAS DE DIFERENCIACIÓN DE LOS DEÍCTICOS

Este esquema propuesto se refuerza tomando en cuenta las emisiones tanto de los adverbios locativos en comparación con las aféresis en nuestros datos transversales.

⁴⁴ Con base en Flores Vera (1998:81-82) proponemos que el pivote en algunos niños puede ser también *je'*



GRÁFICA 9 NÚMERO DE EMISIONES DE ADVERBIOS LOCATIVOS EN LOS DATOS TRANSVERSALES

Si observamos la gráfica de los adverbios locativos vemos que son muy escasos en la mayoría de los datos, en el caso de las niñas más pequeñas son incluso inexistentes.

5.3 DISCUSIÓN

Las primeras funciones identificadas en los deícticos corresponden a usos no solamente mostrativos, sino también presentativos y en general, evidenciales, a pesar de que en la literatura sobre adquisición de deícticos, se señala la función mostrativa como la función primaria (Brown 1973, Wales 1979, Clark 1976). Parece que los deícticos del maya yucateco permiten a las funciones presentativas y evidenciales en general una aparición temprana.

Los primeros elementos que aparecen con función ostensiva son las aféresis *ela'elo'*, aunque los datos de otro estudio sugieren la posibilidad de que *je* sea el primer elemento en ser producido con funciones evidenciales en la adquisición del maya yucateco (Flores Vera 1998) en algunos niños. Podemos sostener entonces, que existe una forma primaria, ya sea las aféresis (*ela'elo'*) o posiblemente un apócope (*je'*) que funciona como pivote del sistema, asociado con funciones evidenciales. Esta afirmación coincide con los resultados de Carter (1978), en que se hace patente que un solo fonema puede estar asociado una función deíctica primaria que evoluciona para dar lugar a un sistema deíctico completo.

Este proceso que comienza desde una sólo forma (p. ej. *ela'*) asociada a determinadas funciones evidenciales primarias hacia la especialización de un sistema deíctico complejo conlleva un proceso de especialización de funciones. Comienza mediante las funciones evidenciales: mostrativas, presentativas, de notificaciones de novedades asociadas a la aféresis (*ela'elo'*). A estas formas se añaden poco a poco

otras similares (*je'lo'llelo*'), posteriormente comiencen a especializarse con respecto al referente: *le-* se asocia a entidades y *te-*, de aparición posterior, se asocia a lugares). La sobregeneralización de funciones en una etapa determinada nos sugiere que los niños pasan por una etapa en que los niños reanalizan los significados y reorganización su léxico (Bowerman 1983). Una vez superada esta etapa, se atribuye las funciones del sistema a cada deíctico correspondiente.

Proponemos que el modal *bey* comienza asociado como parte del mismo sistema, pero se especializa como un deíctico independiente de los otros tres desde muy temprano. Aunque también está vinculado con la referencialidad espacial, los datos nos sugieren que en la adquisición más temprana se asocia más con la modalidad que con el espacio. En los datos analizados, aparece por primera vez en Reina como respuesta a una pregunta modal (*Bix* 'cómo'). Los encontramos por segunda vez en el niño DAN (2;08) con función mostrativa con baja frecuencia y la mayoría de las veces como referencial de modo, con alta frecuencia de uso en comparación con los otros deícticos. En FEL (3,00) *bey* se asocia también vagamente con el espacio, aunque los ejemplos con los que contamos no nos permiten hacer una afirmación contundente a este respecto, por esto consideramos que se desarrolla de manera independiente a los otros tres.

VI. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIRCUNCCLISIS EN EL MAYA YUCATECO TEMPRANO

One can then note how children of different ages use these words, in which contexts, and under which circumstances, and hence propose how the words are acquired.

Alison F. Garton.

6.1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo trataremos de aportar evidencia que muestre cuáles son las diferentes etapas que se siguen en la adquisición temprana de la circuncclisis, el objetivo principal es averiguar qué estrategias utiliza el niño para construir los deícticos discontinuos desde las primeras emisiones hasta alcanzar la competencia adulta.

6.2 ANTECEDENTES

La metodología del análisis se basa en la recolección de emisiones de deícticos de diferentes niños en etapas distintas de su desarrollo lingüístico que nos permite observar el desarrollo gradual de la gramática. Éste está basado en los análisis de tipo constructivista que proponen que la adquisición de la gramática de cualquier lengua implica un desarrollo gradual. Los preceptos generales se apoyan en ciertos procesos cognitivos, con tinte piagetiano, como la capacidad para establecer analogías y jerarquizar.

Frente a las teorías innatistas que entienden el proceso como guiado por lo intuitivo y por capacidades internas que se asocian con procesos de la experiencia, encontramos las teorías que hemos llamado constructivistas. Aunque éstas también consideran que la capacidad del lenguaje es específica de la especie y que puede haber un aspecto innato en su adquisición, estas teorías privilegian el aprendizaje lingüístico como un proceso sociointeractivo o cognoscitivo que, en sus etapas tempranas, va asociando al lenguaje con categorías sociales y cognoscitivas (Rojas y de León, 2001:20).

Aunque los investigadores que apoyan este punto de vista no siempre se reconozcan bajo el mismo nombre – algunos llaman a sus teorías cognitivismo, constructivismo, interaccionismo, enfoque basado en el uso⁴⁵ – todos están de acuerdo en los mismos principios: “considerar la adquisición de un conocimiento como un proceso de desarrollo en el que coparticipan e interactúan organismo-entorno” (Rojas y de León 2001: 19).

⁴⁵ Del inglés, *Usage-based approach*.

Por ejemplo, el enfoque de base en el uso (Langacker (1987), Bybee (1995), Fillmore (1989) reconoce la continuidad de las construcciones lingüísticas desde morfemas a palabras a frases que después se vuelven engranes sintácticos. Se argumenta que antes del segundo año de edad, muchos infantes cuentan con un inventario lingüístico de palabras concretas como ‘perro’, y algunos morfemas como añadidos que varían en el nivel de productividad como puede ser el plural, el tiempo verbal, o categoría de persona. Una característica muy importante de este enfoque es que defiende que dentro de este inventario no hay ninguna categoría gramatical preexistente comparable con el sistema adulto, en cambio sostiene que cuenta además con una variedad de construcciones mixtas. Así pues, desde este punto de vista se sostiene que las palabras aprendidas no se combinan por medio de reglas sintácticas, sino que los niños aprenden oraciones relevantes a sus necesidades sociointeractivas, frecuentes en el habla que escuchan, y que atienden dentro de su entorno. Los niños combinan estas oraciones aprendidas en la necesidad de su entorno, con los elementos de su inventario lingüístico que expresen un acto exitoso de acuerdo a sus intenciones comunicativas (Tomasello 2003:105-107).

Según Lieven *et al.* (2003) la mayor parte de los adquisicionistas, incluyendo los que sostienen teorías de tipo innatista, concuerdan en que un porcentaje muy alto del lenguaje infantil puede ser analizado como ítems lingüísticos específicos y frases. Están también de acuerdo con que la frecuencia particular de secuencias en el lenguaje que el niño escucha determinará de manera parcial si una cadena es aprendida como un todo no analizado o como una fórmula memorizada de incisión y esquema (‘slot and frame’). Por ejemplo: “Brown’s (1973) low-scope ‘operations of reference’, Kuczaj (1979) observation that for some children the cliticized copula “It’s a X” might be unanalysed, and Pinker’s (1989) decision to exclude utterances containing concatenated negative auxiliares (can’t, don’t) from his study on the grounds that they are probably unanalyzed” (Lieven *et al.* 2003: 334). Los investigadores difieren en el significado que estas fórmulas no analizadas tienen en el proceso de adquisición. Para aquéllos quienes consideran que la gramática es una construcción emergente descifrada y descubierta por el niño en su desarrollo, las representaciones sintácticas abstractas emergen de la interacción de estos esquemas específicos y su creciente conexión con esquemas del desarrollo sociocognitivo. Para otros investigadores el fenómeno representa únicamente un problema metodológico de interpretación de estos esquemas no analizados, frente a los esquemas que han sido generados por la gramática preexistente.

Para apoyar la teoría constructivista, Lieven *et al.* (2003) realizaron un análisis de datos de tipo espontáneo que contiene un seguimiento exhaustivo del habla de la niña Annie, angloparlante, en interacción con su madre durante un mes de los 2:0 a los 2:1,11. Ellos analizaron todas las oraciones emitidas por la niña para estimar la posibilidad de que las cadenas de habla fueran aprendidas de raíz con especificidad léxica. Según ellos, en la mayoría de las bases de datos analizadas por otros investigadores, las muestras son tomadas en intervalos de tiempo demasiado amplio que no permiten averiguar la verdadera naturaleza de las emisiones y el grado de creatividad de cada niño (Lieven *et al., ibidem*, 336). De acuerdo con sus resultados (Lieven *et al., ibidem*, 359) sólo el 10% de sus oraciones con palabras múltiples son repetitivas dentro del *corpus* (oraciones que la niña había dicho antes), y aproximadamente la mitad de ellas fueron novedosas; en un 15% por ciento de las oraciones la novedad consistía únicamente en que una palabra de frecuencia alta, como por ejemplo un deíctico, eran añadidas; y el 26% de las oraciones fueron reacomodadas por los investigadores en una o dos operaciones para obtener la oración producida por la niña. Es decir, lo creativo en este último 26% por ciento de las oraciones consistía en reacomodo de las oraciones ya conocidas por la niña. Las operaciones usadas por Annie fueron de sustitución de palabras dentro de la oración ya conocida, adición, inserción y reacomodo (Lieven *et al., ibidem*: 362). Lo anterior prueba que la gramática no surge repentinamente, sino que se construye de forma paulatina con base en el discurso primario que la niña fue formando en sus dos primeros años de vida.

Esta teoría también ha sido probada con categorías gramaticales específicas y sintaxis compleja del inglés y otras lenguas, incluyendo el maya yucateco. Para el inglés por ejemplo, Tomasello (1992) mostró que su hija producía oraciones gramaticales pero muy limitadas y de base léxica. Durante un cierto periodo, la niña produjo tres verbos combinados con agrupamientos léxicos, que se mantuvieron constantes hasta que la niña agregó poco a poco complejidad a sus oraciones. Tomasello llamó a este fenómeno Hipótesis de las Islas Verbales.

Este modelo -de bases léxicas limitadas y construcciones que agregan pequeños pedazos lingüísticos poco a poco y que alcanzan un grado de abstracción con la acumulación de estructuras en la práctica y el uso-, se ha probado también con construcciones complejas como oraciones interrogativas, y de relativo. Estas últimas fueron estudiadas para el inglés (Diessel y Tomasello 2000) y para el alemán (Silke, Diessel y Tomasello 2008). Aunque las oraciones de relativo del inglés y el alemán

obedecen a un orden sintáctico distinto SVO en inglés y SOV en alemán, los investigadores detectaron que el desarrollo de ambas siguen un desarrollo muy similar: En ambas lenguas las oraciones de relativo infantiles son semánticamente simples, ya que contienen una sola proposición y suceden únicamente con verbos intransitivos.

Aunque este desarrollo fue similar, los métodos de construcción de la frase varían, en inglés el niño utilizó construcciones en foco que consistían en una copula más la oración de relativo. En alemán la mayoría de las oraciones eran topicalizadas y consistían de una oración de relativo y un sustantivo en primera posición (head noun) aislada. Oraciones que en alemán funcionan como dos oraciones simples adjuntas, con el verbo en segundo puesto, igual que en la lengua que el niño escuchaba en su entorno (Silke *et al.* 2008:343):

(5.64)

NIÑ: Ne Scheibe, die kann man auch darunter rollen lassen.

Un disco que-ACU puede-NP también hacia abajo rodar dejar.

'Un disco que se puede dejar rodar hacia abajo'.

(Leo 4:6)

Es importante notar que estas oraciones se desarrollaron mediante el incremento de construcciones, como añadiendo dos bloques lingüísticos. Este punto de vista se opone al generativista, en que se argumenta que en la adquisición de frases de relativo los niños 'dispararan' reglas innatas que permiten transportar el verbo a larga distancia para formar oraciones complejas.

En la investigación sobre el complejo verbal y la complementación en 5 lenguas mayas, se muestra que los niños adquieren el complemento verbal (PROG + COMPLEMENTO) antes de la matriz. O sea en k'iche': PROG (con flexión) + complemento (indicativo, dependiente, nominalización). En maya yucateco (en el cual este proceso está gramaticalizado, o sea el verbo o partícula auxiliar ya no lleva flexión) los niños adquieren el complemento primero y luego la matriz. Como en el ejemplo *Táan in han-al* adquieren primero *in han-al* (nominalización, complemento), y luego la MATRIZ *táan* = AUX (Pfeiler y Martín 1997).

6.2.1 EL CONSTRUCTIVISMO Y LOS DETERMINANTES

Desde cualquier tipo de vista teórico, la adquisición de los determinantes ha llamado la atención, pues su uso requiere diversas habilidades discursivas: el conocimiento del referente en foco, el tipo de sustantivo (en inglés p. ej. contable vs. no contable) y el grado de acuerdo en cuanto al tópico. Muchas de estas características serán mencionadas en el siguiente capítulo, aquí nos enfocaremos en los estudios que toman

en cuenta la construcción de oraciones favorecidas por la frecuencia en el *input*. Según Tomasello (2003:207-208) una de las estrategias más importantes utilizadas por los niños más pequeños es el uso de una frase sustantiva que contiene algún tipo de sustantivo común y algún tipo de determinante. Estas frases nominales son producidas entre las primeras etapas de palabras múltiples, algunas veces como una oración completa en respuesta a una pregunta, p.ej. -Adulto: ¿Qué quieres? -Niño: Mi payaso.

Según Karmiloff-Smith (1979) el uso temprano de los artículos definidos e indefinidos no tiene relación entre sí. Este argumento se refuerza por los primeros estudios constructivistas que muestran que la adquisición de los determinantes, en inglés, es de base léxica. Julian Pine y algunos colegas hacia aproximadamente una década (Pine y Martindale 1996, Pine y Lieven 1997) realizaron estudios basados en observaciones de habla espontánea de niños aprendiendo inglés. Según Pine y Lieven (1997), los artículos definidos e indefinidos comienzan a utilizarse alrededor de los dos años, asociados a ítems de base léxica que aparecen inmediatamente después de ciertas preposiciones o verbos.

Artículos definidos: "Where's the X", "In/on the X", "There's the X"

Artículos indefinidos: "That's a X", "A X", "Get a X", "Want a X"

Pine y Martindale (1996) detectaron además que los niños usan el determinante indefinido con un grupo específico de sustantivos y el indefinido con otro grupo de sustantivos que casi no se traslapa, sólo el 10% de los artículos que los niños usan a los 2;1 se traslapa con ambos artículos.

Desde este enfoque, Tomasello (2003:112-113) proporciona una sinopsis detallada sobre el proceso de adquisición de los determinantes con base en resultados obtenidos tanto de la experimentación como de la observación de discurso espontáneo: Los niños pequeños comienzan usando artículos en distribución complementaria, a decir, sin traslape. En una etapa ligeramente posterior, antes del tercer año, comienzan a establecer la diferencia entre los artículos definidos e indefinidos, con respecto sólo a su especificidad frente al referente. En cuanto a la presuposición que el oyente tiene frente al referente como un tema dado o nuevo es dominado hasta al cuarto año o incluso después. Según Tomasello, esto concuerda con el patrón ontogénico general de adquisición de nominales, demostrativos y pronombres, y con el patrón de desarrollo de las habilidades socio-cognitivas en cuanto a toma de perspectiva. En investigaciones sobre adquisición de segunda lengua (Thomas 1989), sobretodo de adultos hablante de lenguas que no requieren artículos, se reportan etapas similares a las anteriormente

descritas para los niños. Esto sugiere que estas etapas del proceso sean demandas específicas de aprendizaje de una lengua, (Tomasello *ibídem*).y no necesariamente de la adquisición del lenguaje infantil.

6.2.2 ADQUISICIÓN DE MORFOLOGÍA VERBAL EN LAS LENGUAS MAYAS

En el caso del maya yucateco, Carillo Carreón (2005:106) realiza un estudio que apoya el constructivismo. Este autor sostiene que el niño de su estudio de caso utiliza tres estrategias en la adquisición del modelo ergativo mixto condicionado por aspecto y modo del maya yucateco –aún no adquirido alrededor de los tres años -. Una de las estrategias hallada por Carrillo Carreón es precisamente similar a la hipótesis de las islas verbales de Tomasello:

Durante las edades más tempranas, el niño aprende la gramática de verbo en verbo, utilizando un grupo de formas verbales de manera frecuente y productiva. En las edades más tardías, la morfología utilizada es extendida hacia otros verbos no tan frecuentes. En esta estrategia un factor determinante es la frecuencia de uso, tanto en el *input* como en el habla infantil. En los datos del maya yucateco hablado por ARM, respecto a los verbos intransitivos, son frecuentes los verbos *bin* ‘ir’ y *taal* ‘venir’. Estos verbos, flexionan como intransitivo inactivos en aspecto perfectivo, y como intransitivos activos en aspecto imperfectivo. Es posible que estos verbos de mayor frecuencia, tanto en el habla del niño como en el *input*, sean la base sobre la cual el niño aprende el modelo ergativo mixto. Guían al niño a relacionar el uso de la serie B con el sujeto de verbos intransitivos inactivos y guían al niño a relacionar el uso de la serie A con los verbos intransitivos activos. Dado que existen menos omisiones de la Serie A con los verbos *bin* ‘ir’ y *taal* ‘venir’, es posible que sobre esta base el niño aprende a utilizar dicha serie de pronombres en los verbos intransitivos (Carillo Carreón, *ibídem*:107).

Vemos pues, que una estrategia la adquisición de la ergatividad de modelo mixto se cuelga de una serie limitada de verbos frecuentes cuya morfología se extiende poco a poco a verbos menos frecuentes.

Con un acercamiento un tanto distinto, contamos también con los estudios comparativos de lenguas mayas en cuanto a morfología verbal (Brown 1997, 1998, de León 1999, Mateo 2005, Pfeiler y Briceño 1998, Pye 1983). Los investigadores en este rubro apuntan que los niños que aprenden k’iche’, tzeltal, tzotzil, q’anjob’al y yucateco producen formas diferentes en sus primeros verbos. Los niños que adquieren tzeltal y tzotzil en una etapa inicial producen una proporción muy alta de raíces verbales, mientras que los niños aprendiendo k’iche’, q’anjob’al y yucateco producen bases verbales con sufijos (Pye, Pfeiler, de León, Brown, Mateo 2007). La frecuencia con que los adultos producen raíces verbales a la derecha de las palabras y oraciones influye en

la frecuencia de producción verbal infantil, pero en cambio, la frecuencia con que se producen a la izquierda no. “The position that the verb usually occupies in the sentence (initial position) does not affect children's ability to extract the verb root, nor does the degree to which the verb carries inflectional prefixes” (Pye, Pfeiler, de León, Brown, Mateo 2007:40). Pye *et al.* reflexionan sobre la importancia de sus resultados con respecto a las teorías constructivistas, concluyendo que no es posible atribuir tanto énfasis a la frecuencia del *input* sobre la adquisición del lenguaje, como lo hacen estas teorías, pues ésta explica solamente la mitad de sus resultados, ya que la frecuencia sólo explica las raíces verbales de la derecha de palabras y oraciones. Por esta razón proponen utilizar el método comparativo entre lenguas del mismo origen filológico (en este caso las lenguas mayas) para explicar la adquisición del complejo verbal.

6.2.3 ADQUISICIÓN DE MORFOLOGÍA NOMINAL EN EL MAYA YUCATECO

Pfeiler (2002:80) registró que la adquisición de la morfología nominal está caracterizada en primer lugar por sufijos deícticos y topicalizadores, en segundo lugar por sufijos de plural con sustantivos animados y en tercer lugar por prefijos posesivos.

6.2.4 MULTILINGÜISMO EN LA ADQUISICIÓN DE LA DETERMINACIÓN

Aunque los estudios sobre multilingüismo son todavía escasos, existen algunos acercamientos que se centran en el uso de los determinantes del inglés *the* ‘el, la, los, las’ y *a(n)* ‘un, una, unos, unas’ en bilingües de inglés y otra lengua que normalmente carece de artículos. Las características más estudiadas en estos determinantes son tanto la especificidad [E], como el conocimiento asumido del oyente sobre el referente [CA], en cuanto a la omisión y sustitución de artículos. Master (*apud* Thomas 1989) reporta que, hablantes de una L1 sin artículos generalizan $\emptyset$ en la adquisición de segunda lengua; los primeros aciertos en el uso de artículos son en contextos tanto de [E] como de [CA]. Reporta también que la adquisición del artículo indefinido *a(n)* es posterior y más lenta o gradual. Dentro de esta misma línea de discusión, Thomas (1989) compara la adquisición de los artículos del inglés en adquisición de L1, en contraste con adquisición de L2. Thomas (1989:349) notifica por un lado que los aprendices de L1 controlan de forma más temprana y precisa los contextos del indefinido *a(n)* [-E -CA] y los contextos [+E +CA] para el definido *the*. Por otro lado, afirma que en todos los contextos de uso de uno u otro artículo, el error más común es la sobregeneralización de $\emptyset$, lo que interpreta como un error de transferencia de la L1. Concluye que en la adquisición de los artículos del inglés tanto en L1 como en L2 los aprendices asocian

primero la característica del artículo definido necesariamente con especificidad [E]. Trenkic (2008), por su parte, halló en su experimento que hablantes de mandarín como L1, una lengua que carece de artículos, e inglés como L2, escogen los artículos en su L2 influenciados por la disyuntiva entre si las entidades de las que se habla son indicadas explícitamente o restringidas. Lo cual explica que los aprendices vislumbran la identificidad del objeto referido como algo objetivo que depende de la habilidad lingüística del hablante para determinar si el artículo es una “identidad del mundo real” de los referentes del discurso (Trenkic 2008:14). Ella propone que los hablantes no manifiestan efectos de la característica ‘especificidad’, sino que el uso erróneo de los artículos debe ser descrito como un efecto de la familiaridad indicada/restringida del referente; se trata por lo tanto de un factor extralingüístico.

Butler (2002) estudia también las características [E] y [CA] pero no se limita al análisis de las respuestas de sus sujetos, sino que además, indaga por qué han decidido optar por el uso de algún artículo o la omisión de éstos. Los sujetos fueron 80 japoneses (una lengua sin artículos) de tres niveles de aprendizaje del inglés, según la explicación que dieron sobre su elección por algún artículo o bien Ø, Butler elaboró tres hipótesis: (1) hipótesis insensible al contexto: los hablantes se apoyaron en tres reglas didácticas para apoyar su elección, aproximadamente relacionadas con que el referente haya sido mencionado con anterioridad o no; (2) hipótesis que muestra sensibilidad al contexto equivocado: los hablantes reconocen que las reglas no siempre funcionan, y elaboran nuevas suposiciones de cómo usar el artículo, pero éstas no son necesariamente correctas; (3) hipótesis que muestra sensibilidad a un rango de contextos relevantes: los sujetos consideran más factores relevantes al contexto, basados en su experiencia y exposición a la lengua. Butler (2002:470) expone que la diferencia más importante que muestran los estudiantes avanzados es que han cambiado de considerar un solo factor basado en claves sintácticas a considerar varios factores contextuales aplicables a [E; CA]

Puesto que algunos errores de [CA], también conocidos como errores de presuposicionalidad, son comunes en la adquisición, algunos investigadores se han dado a la tarea de indagarlos también en la L2. Se trata normalmente de sobregeneralización del definido *the* en lugar de *a*, cuando se hace referencia a un miembro de un conjunto cuya existencia se presupone.

El único estudio en el que la L2 no es inglés, parece ser el de Granfeldt (2000), él compara adquisición L1 bilingüe (L1B) de hablantes sueco-francófonos, con

hablantes de L1 sueco y L2 francés. Granfeldt detectó que en la adquisición L1B del francés hay una primera etapa dominada por omisión del determinante (“bare nouns”), seguida por una etapa de usos restringidos del artículo, hasta que finalmente se utilizan frases nominales complejas. En la adquisición de L2 en cambio, la omisión es muy poco frecuente, las pocas diferencias en el uso se deben, según Granfeldt, a las diferencias en el uso de determinantes del francés y el sueco, lo que refleja efectos de transferencia. Para los hablantes del sueco como L1, L2 frances, el uso de determinantes no es problemático

6.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Retomando la cita de Alison Garton, trataremos precisamente de observar cómo los niños a diferentes edades usan estas palabras, en qué contextos y circunstancias para así proponer cómo se adquiere la circunclisis. Se han formulado las siguientes preguntas específicas de investigación:

- i. ¿Se manifiestan etapas de desarrollo de la circunclisis? ¿Pueden estas etapas estar relacionadas con el patrón de acomodo de ambos elementos tipo: sustitución, adición, inserción y reacomodo como los descritos por Lieven *et al.* (2003)? ¿O los niños reconocen ambos elementos y desarrollan a la par la continuidad y discontinuidad de estos clíticos?
- ii. ¿Se puede detectar un patrón de base léxica en la adquisición de la circunclisis del maya yucateco?
- iii. ¿El uso infantil de los clíticos está asociado a determinadas clases de sustantivos (animados vs. inanimados)?
- iv. ¿Existe alguna tendencia durante la adquisición hacia la base (lado izquierdo del sustantivo) o el enclítico (lado derecho)?

6.4 METODOLOGÍA

Para la elaboración del presente capítulo se utilizaron las tres bases de datos espontáneos descritas en la introducción. Los resultados se presentan en tres partes que corresponde a los niños de cada base de datos y por el corte se pueden llamar datos transversales y obedecen a un orden cronológico ascendente. En primer lugar se presentan los datos longitudinales de ARM, pues son los que arrojan datos más tempranos - las primeras emisiones desde el 1;2 hasta el 1;7. En segundo lugar mostramos los datos transversales de los niños de Yalcobá KEN (2;03) y DAN (2;07) pues el habla de estos niños corresponde a una etapa más avanzada. Se presenta por último los datos longitudinales de FEL (2;07-3;05), el niño menor de nuestro *corpus* de

Campamento Hidalgo, que nos permitió explorar una etapa más avanzada en el desarrollo infantil temprano.

Para cada niño se realizó el mismo análisis. Se recolectaron todos los deícticos, bases y enclíticos emitidos, se confrontaron los datos para encontrar analogías y diferencias entre las oraciones y detectar el desarrollo gradual que presentaran las bases y los enclíticos en las oraciones. El contraste se estableció tanto entre el desenvolvimiento detectado para cada niño, en los casos en que la naturaleza longitudinal de la base de datos lo permitía, -es decir, únicamente para ARM y FEL- como en contraste entre los niños (las oraciones de ARM en contraste con las de KEN, en contraste con DAN en contraste con FEL). Este último contraste se llevó a cabo para conocer el desarrollo desde el 1;2 (edad en que se recogieron datos del niño más pequeño) hasta los 3;08 (edad en que se recogieron datos del niño más grande).

6.5. ANÁLISIS Y RESULTADOS

6.5.1 LAS ETAPAS DEL DESARROLLO

A continuación se presentan el marco gradual de desarrollo de los deícticos desde las emisiones continuas hacia la producción de la discontinuidad, haciendo énfasis únicamente en el análisis de los cambios sobresalientes que nos permitan describir el desarrollo.

Los primeros ejemplos son de producciones ininteligibles similares a los presentados para el inglés por Johnson (1983:113):

(5.65)

a) [wəðiswəŋgɔmɐm] ‘wh-this one go mom’

b) [wəðiswən] ‘wh-dis one’

En las que no se distingue ninguna palabra ni sintaxis concreta, sólo repetición ambigua de una frase o palabra.

Transcribimos a continuación los ejemplos del maya yucateco, encontrados en el *corpus* de ARM. Estas emisiones dejan entrever por primera vez la presencia primitiva de un deíctico, aunque realmente amorfas, han sido interpretadas por el transcriptor como deícticos.

(5.66)

ARM: 1;1.12

ARM: ya' (probablemente je'la')

ESP toma

MAM: ¿tuuxan?
 ESP ¿dónde está?
 ARM: hu', hu', da' (je', je', la' (¿))
 ESP aquí, aquí, está

1. En los 20 días siguientes a las audiograbaciones anteriormente citadas, encontramos señales más claras de la presencia de un deíctico:

(5.67)

ARM (1;1.16)
 ARM: eela' (=je'la')
 ESP aquí está

(5.68)

ARM: (1;1.26)
 NEF: ja jantik, ba'ax tin taasaj teeche Sandi
 ESP a lo comes, ¿Qué te traje a ti Sandi?
 ARM: jel (= je'le')
 COM responde a la entrevistadora
 ESP sí
 NEF: bix uchik ya'alik?
 ESP ¿Cómo dijo?
 TIA: je'le ki
 ESP dice que sí

(5.69)

ARM: je'la'
 COM INSIS: je'la'. En interacción con la madre, repite la palabra del discurso de la madre y continúa con la emisión completa del deíctico.
 ESP aquí

Hacia el 1;7.03 seguimos encontrando emisiones trucas (aféresis y apócopos) de los deícticos.

(5.70) (1;3.25) ARM: ja'a (probablemente asimiliación de je'la');

(5.71) (1;1.30) ARM: je'e (apócope de je'la')

(5.72) (1;2.16) arm: be' (aféresis de je'be')

ESP ¿Oíste?

(5.73) (1;6.03) ARM: ela', (aféresis de je'la')

Al igual que emisiones completas:

(5.74) (1;3.00) ARM: je'ele'

A la edad de 1;2,26 ARM comienza a combinar los deícticos, o al menos, a usar más de una forma simultáneamente a la otra.

Base/clítico + Base/clítico.

(5.75) (1;2.26) ARM: je'e, je', je'e, te'e-e (= je'la' o je'lo', te'la' o te'lo')

ESP esto/eso de aquí/allá

(5.76) (1;5.06) ARM: wela', heta', jela' (probablemente waye', je'la', je'la')

ESP aquí (¿), aquí está(¿), aquí está

(5.77) (1;6.26) ARM: la', je'lo', lo' (aféresis je'la', y je'lo')

ESP toma, mira, allí

Base/ clítico + pronombre personal

(5.78) (1;3.07) ARM: je'e' éech (je'la' teech)

ESP este tu

(5.79) (1;7.01) ARM: letoo, teya' (leti', te'la')

ESP ella aquí

Al 1;7.01, se encontramos una combinación completa

(5.80) (1;7.01) ARM: Ma' le te-o

ESP no, lo de allí

A la edad de 1;2.23 ARM comienza a combinar las bases y los clíticos con sustantivos, de la misma manera en que combina los deícticos entre sí, en construcciones completas:

Base/clítico + sustantivo:

(5.81) (1;3.00) ARM: weye-e' (b)'a (weye' ba'al)

ESP Aquí está la cosa

(5.82) (1;5.06) ARM: la ba'a (Ej. ¿je'la'/te'la'/lela'?)

ESP Aquí está esta cosa/ esta cosa (¿?)

(5.83) (1;7.08) ARM: te'l-a'...ba' (ba'al)

ESP Esta cosa

Sustantivo + clítico:

(5.84) (1;06,06)ARM: bala-a'

ESP Esta cosa

ARM: bo'ola-a'

ESP Este balón

Ergativo + Sustantivo + Clítico:

(5.85) (1;7.01) ARM: U che-a'

ESP Su madera

No se encontraron ningún deíctico + sustantivo con la forma adulta de tipo: *Le che'o, je tsimin a'*

La siguiente base de datos analizada, por obedecer al orden cronológico, es la de Yalcobá, de tipo transversal. Dentro de este *corpus* se utilizó únicamente los deícticos de KEN (2;04) y DAN (2;08). No se tomaron en cuenta los deícticos aislados, sino sólo los encontrados en combinación con otras categorías gramaticales, incluyendo los mismos deícticos.

Como observamos en el caso de ARM, un niño que comenzó a hablar temprano, alrededor del 1;06,26, ya combinaba deícticos con sustantivos y ergativos, e incluso vislumbramos una emisión combinada de deícticos *Le te(l)o'*, que bien puede tratarse de una combinación congelada. En KEN, encontramos una serie de combinaciones gramaticales, más bien conservadoras, de los deícticos continuos. En KEN hallamos 8 tipos de combinaciones con los deícticos continuos, éstas fueron encontradas a principio o final de oración:

A. Principio de oración:

(5.86)

KEN:	ela' tu chicha
=	e-l-a' tú(ul) chicha
GL2	DEI-EP-ENCL CLAS SUST
ESP	aquí está una chicha ⁴⁶

(5.87)

KEN:	ela' muñeca, muñeca
=	e-l-a' muñeca muñeca
GL2	DEI-EP-ENCL SUST.muñeca SUST.muñeca
ESP	ahí está muñeca, muñeca

⁴⁶ Vocabulario utilizado en interacción con la madre, según informe de ésta.

B. Final de oración:

(5.88)

KEN: aa Santa Cos, Santa Cos, beya', beya'
 = aa Santa C(l)os, Santa C(l)os, bey-a', bey-a'
 GL2 INTERJ NP NP DEL-ENCL DEL-ENCL
 ESP aa Santa Clos, Santa Clos así, así

(5.89)

KEN: laax-e(j) beya'
 =: laax-e(j) bey-a'
 GL2 VB.mirar-IMP.mirar DEI
 ESP mira esto así

(5.90)

KEN: in pintar te'la'?
 = in pintar te'-l-a'
 GL2 ERG.1.SG VB0.pintar DEI-EP-ENCL
 ESP Pinto aquí?

(5.91)

KEN: e Banca tu met-ik teene túul u chéen beyo'
 = e Banca(-o') t(aan) u meet-ik teen-e (júun) túul u chéen bey-o'
 GL2 DET NP ASP.ERG VB.hacer-INC PRO.1.SG-TOP CLAS ERG.3.SG ADV DEL-ENCL
 ESP Esa Blanca está haciéndome uno de así

(5.92)

KEN: Neni tu luxeen bea'
 = NEL (-e') t(aan) u lúub-s-ik-en be(y)a'
 GL2 NP ASP.ERG VB.caer-CAU-INC-ABS.1.SG DEI-ENCL
 ESP NEL está haciendo que me caiga

(5.93)

KEN: ela' e payaso ela'
 = (j)e-l-a' e payaso e-l-a'
 GL2 DEI-EP-ENCL DEI SUST.payaso DEI-EP-ENCL
 ESP ahí está el payaso, ahí está

Como vemos, a principio de oración KEN utilizó únicamente las aféresis, a finales de oración utilizó casi siempre el modal, y en una ocasión también el adverbio locativo *te'la'*.

En los ejemplos presentados, ya se puede apreciar un uso incipiente de la discontinuidad. Lo que resulta muy interesante de los ejemplos de KEN, es que no marca la frase nominal a menos que se trate de una forma congelada, se registran ya sea la base o deíctico inicial, o el enclítico. En el caso en que registramos ambos, éstos no se

corresponden el uno al otro, marcan simplemente el inicio o fin de la primera y la última frase de la oración. Presentamos los ejemplos registrados para cada caso:

(5.94). Marca solamente la base o deíctico inicial

KEN: e Banca tu met-ik tene tul u chen beyo'
 = e B(l)anca(-o') t(áan) u meet-ik teen-e tú(u)l u chéen bey-o'
 GL2 DET NP ASP.ERG VB.hacer-INC PRO CLAS ERG.3SG ADV DEI
 ESP Esa Blanca está haciéndome uno así

(5.95)

KEN: e kasetin
 = e kasetin (-o')
 GL2 DEI SUST.calceñín
 ESP el calcetín

(5.96) Marca solamente el enclítico o deíctico final

KEN: Saam i mete de kaa'túul-o'
 = Sáam i(n) mee-t-e de kaa' túul-o'
 GL2 ADV ERG.1.SG VB.hacer-TRA-SUBJ PREP NUM CLAS-ENCL
 ESP Ya hiciste de dos

También se registra un caso de ausencia total de deícticos requeridos para su gramaticalidad en el habla adulta:

(5.97)

KEN: Blanca Mary ch'ak u bola
 = (e) Blanca(-o') Mary(-e') (táan u) ch'a(-i)k u bola(-a')
 GL2 DEI NP-ENCL NP-TOP ASP ERG.3.SG VB.agarrar-INC POS SUST.bola
 ESP Esta Blanca está agarrando la pelota de Mary

El único caso en que KEN marca la frase nominal con circunclisis, lo encontramos en una construcción que aparece dos veces, en distintos videos: e payaso:

(5.98) Video 1:

KEN: ela' e payaso ela'
 = e-l-a' (l)e payaso e-l-a'
 GL2 DEI-EP-ENCL DET SUST.payaso DEI-EP-ENCL
 ESP ahí está el payaso ahí está

(5.99) Video 2:

KEN: maa ku tu e payaso
 = (yaan u) k-u maa(n-ik) (jun) k-u tú(u)l e payaso(-o')
 GL2 (AUX ERG.3.SG) ASP-ERG.3.SG VB.comprar-INC (NUM) ASP-ERG CLAS DEI SUST-ENCL
 ESP Va a comprar un payaso

En el caso de DAN (2;07,29) encontramos el mismo comportamiento que KEN, no parece recurrente la circunclisis dentro de la frase nominal, sino solamente al principio o final de oración. A continuación presentamos los dos ejemplos encontrados en DAN:

A. Al principio de la frase

(5.100)

DAN:	le ch'u
=	le (x)ch'u(pal-o')
GL2	DEI SUST.muchacha-ENCL
ESP	La muchacha

B. Al final de la oración

(5.101)

DAN:	na'am ich u ba'axela'
=	(mi)na'am ich u ba'axel-a'
GL2	NEG PREP POS SUST.juguete-ENCL.PROX
ESP	No hay, está dentro de su juguete

DAN:	ts'o'k i(n) ba'axalo'
=	ts'o'k i(n) ba'axal-o'
GL2	AUX ERG.1.SG SUST-ENCL
ESP	se acabó mi juego

Un indicio de uso de la circunclisis lo encontramos en combinación con pronombres personales:

(5.102)

DAN:	je'le teena'
=	je'l-e teen-a'
GL2	DEI-DEI PRO.1.SG-ENCL
ESP	aquí está el mío

(5.103)

DAN:	je'ele teeche'
=	je'el-e teeche'
GL2	DEI-DEI PRO.2.SG-TOP
ESP	aquí está el tuyo ⁴⁷

47 Tanto KEN como DAN participaron en el ejercicio de elicitación (Ver capítulo VI), y tuvieron resultados muy similares. De 12 oraciones repetidas por KEN, sólo incluye en 4 las bases o deícticos iniciales. DAN repite 7 oraciones y ninguna base o deíctico inicial. Esto nos refuerza el argumento de que estos niños no han adquirido esta característica gramatical pero se encuentran en el proceso de incorporación.

6.5.2 ANÁLISIS DE LA BASE DE DATOS LONGITUDINAL

Ahora presentamos el análisis realizado para los datos de FEL desde los 2;10 hasta 3:05. En el criterio de selección de las emisiones de FEL para este análisis, no se tomaron en cuenta los déicticos aislados, y dejaron de considerarse aquellas combinaciones gramaticales que ya habían sido registradas con anterioridad. A partir de los 3;01, sólo se contemplaron oraciones mayores a MLU 3. Con fines de enfoque en los objetivos del presente capítulo, se menciona sólo las construcciones lingüísticas no registradas en los niños más pequeños y consideradas por tanto avances en el proceso de incorporación de la circunclisis⁴⁸.

Entre las características encontradas en FEL a los 2;10,07 y ausente en los datos anteriores, está el uso del plural, entre los primeros indicios de uso de la discontinuidad.

1. Primer registro de uso del plural

(5.104)

FEL:	le telo'ob-a'
=	le te-l- o'ob-a'
GL2	DEI DEI-EP-PL-ENCL
ESP	éstos de aquí

Encontramos también el uso de la discontinuidad con pronombres (como ya se había documentado también con DAN (2;07)) e incluso una combinación con sustantivos:

3. Construcciones circunclíticas:

(5.105)

FEL:	Ay je' le makinoo'
=	Ay je' le makino-o'
GL2	INTERJ DEI DEI SUST.máquina-ENCL
ESP	Ay ahí está la máquina, el cupón

(5.106)

FEL:	je'lecho'
=	je'-l-ech-o'
GL2	BASE-PRO.ABS.2SG-ENCL
ESP	Ahí estás tú

En esta misma toma de las emisiones de FEL se observa que la ausencia tanto de la base como del enclítico sigue patente:

⁴⁸ Aunque FEL no comenzó a hablar de manera espontánea a los 2;08 para la recolección de datos de este estudio, a esta edad se le aplicó la prueba de elicitación (Ver capítulo VI). FEL repitió 14 oraciones y solamente 6 bases.

2. Ausencia de la base o el enclítico FEL (2;10,07):

(5.107)

FEL:	teen-o' le te'la'
=	(le) teen-o' le te'-la'
GL2	PRO.1.SG-ENCL DEI DEI-EP-ENCL
ESP	Ése soy yo, éste de aquí
FEL:	jel u nuuxi ook(-o')
=	jel u nuuxi ook(-o')
GL2	DEI ERG ADJ.grande SUST.pie
ESP	Ahí está su pie grande

A los 2;11,13 las construcciones con circunclisis corresponden a oraciones de una sola frase nominal

(5.108)

FEL:	je'len tuna'
=	je'l-en tun-a'
GL2	DEI-EP-ABS.1SG ADV-ENCL
ESP	ahí estoy yo entonces

(5.109)

FEL:	kuxe Tino-e'*
=	kux-e Tino-e'
GL2	CONJ-DEI NP-TOP
ESP	¿y Tino?

(5.110)

FEL:	ele muuno'
=	(j)e'-l-e muun-o'
GL2	DEI-EP-DEI ADJ.tierno-ENCL
ESP	ahí está el (fruto) tierno

A partir de los 3;00 ya podemos percibir un uso de la frase nominal en una oración más compleja:

(5.111)

FEL:	teen in k'áat in xep-e ba'alo'
=	teen(-e') in k'áat in xéep' (l)e ba'al-o'
GL2	PRO(-TOP) ERG.1.SG VB.querer ERG.1.SG VB.pellicar DEI SUST.cosa-ENCL
ESP	Quiero pellicar esa cosa.

*Esta combinación de base con el enclítico topicalizador –e', no es gramatical en el habla adulta.

(5.112) FEL (3;01,00)

FEL:	el que tabaja	le nuuxi	ba'ala'	le payasho yaan	te'-l-a'
=	el que t(r)abaja	le nuuxi	ba'al-a'	le payasho yaan	te'la'
GL2	ART PRO VB.trabaja-3.SG.	DEI ADJ.grande	SUST.cosa-ENCL	DEI SUST.payaso	EXI.estar DEI-EP-ENCL
ESP	el que trabaja, la cosota, el payaso está aquí				

Aunque la última toma de FEL la tenemos a los 3;05, registramos la oración más compleja a los 3;03, con manejo de dos frases nominales y una frase verbal.

(5.113)

FEL:	laaxe [ba]	[e biix u-y-oko te'l-a']	k-u-y-oko [te mak-a']
=	laaxe	ba'al-	e biix u-y-ok-o te'-l-a' k-u-y-ok-o te mak-a'
GL2	VB.mirar [SUST.cosa]-DEI ADV	ERG-EP-VB.entrar	DEI-EP-ENCL] ASP-ERG.3.SG-EP-VB.entrar [DEI SUST.tapa-ENCL]
ESP	Míralo cómo entra aquí, entra aquí en esta tapa.		

En el análisis del uso de ambos clíticos en cada uno de los niños de diferentes edades se observó un desarrollo gradual hacia el uso de la circunclisis. Algunos usos infantiles son claves para comprender las diferentes fases en el desarrollo y nos permiten por tanto, determinar etapas en la adquisición de la circunclisis. A continuación se presenta un desglosamiento de las etapas en la construcción de la circunclisis desde determinantes de sustantivos aislados hacia su función como marcadores de la frase nominal dentro de la oración:

1. Primera etapa: Uso temprano del deíctico utilizado de forma continua, aislada y al principio la mayoría de las veces como aféresis

e'la'

2. Segunda etapa: Combinación de las formas deícticas continuas con otros elementos incluyendo otras formas deícticas continuas

Otros deícticos: la' je'lo', lo'

Con pronombres je'e' éech

Con sustantivos la ba'a

3. Tercera etapa: El primer indicio de discontinuidad se utiliza en la Combinación de los mismos deícticos

Ma' le **te-o**

Observamos que los componentes (iniciales y finales) deícticos no son concebidos como parte del mismo sistema en su modalidad discontinua, los niños parecen estar detectando sólo el principio o el final de los componentes deícticos.

4. Cuarta etapa: Las combinaciones comienzan a ser utilizadas con otras categorías gramaticales

Con adjetivo Ki e ba'a

5. Paulatina adición de elementos con uso de los deícticos continuos y uso de la discontinuidad con pronombres personales

in pintar te'la'?'
je'ele teen-a'

6. Marca solamente la base o deíctico inicial

e Blanca~~o~~-tu metik teene tul u chen bey-o'
maa ku tu e payaso

7. Posteriormente se incorporan ambos elementos como circunclíticos en oraciones simples

Leti'-ob-a' leti' lo
Ay je le maquino-o'

8. Finalmente se añaden estas estructuras en oraciones más complejas, adquiriéndose así el uso adulto de la circunclisis como marcadora de la frase nominal

el que t(r)abaja le nuuxi baal-a' le payasho yaan te'la'

6.5.3 CONSTRUCCIONES DE BASE LÉXICA

No hallamos ninguna construcción de base léxica. Se esperaba encontrar la emisión de determinados sustantivos con el enclítico de cercanía -a' y otro grupo de sustantivos con el que se produjera únicamente el enclítico neutro o de lejanía -o'.

No podemos afirmar que este fenómeno no se da en la adquisición de la circunclisis del maya yucateco. Entre las bases de datos analizadas, solamente la de ARM presenta las características que permiten detectar este fenómeno (Lieven 2007), pero corresponde a una etapa demasiado temprana. Para DAN contamos únicamente con una toma y para KEN contamos con dos en las que no es particularmente activa. El único indicio de base léxica fue de KEN (2;03), las dos veces que utilizó el nombre de Blanca para acusarla emitió el nombre: *e B(l)anca*, únicamente con la base, lo mismo

que el sustantivo animado payaso: *e payasho*. En FEL contamos con tomas cronológicamente demasiado espaciadas.

6.5.4 SUSTANTIVOS ANIMADOS VS. INANIMADOS

Nos preguntamos también si el uso de la circunclisis está asociado a algún tipo de sustantivo en particular, como sustantivos animados frente a inanimados.

	ARM (1;2,23-1;7,15)	KEN (2;04)	DAN (2;07)	FEL (2;10-3;05)	Total
Animados	6	8	1	5	20
Inanimados	11	2	4	20	37

TABLA 29 SUSTANTIVOS ANIMADOS E INANIMADOS

Vemos que el uso de sustantivos en la mayoría de los casos está asociado a entidades inanimadas. La mayor parte de éstos entra dentro del campo semántico de los juguetes y la comida, en los dos niños varones está por ejemplo el vocablo *coche* ‘coche’, y en uno de ellos *camion* ‘camión’. Entre las niñas también *bola* ‘pelota’ y *báaxal* ‘juguete’. Entre la comida aparecen los vocablos *suncho* ‘bombón’, *waaj* ‘tortilla’, *dulce* ‘dulce’. Con menor frecuencia aparecen también partes del cuerpo *pool* ‘cabeza’, *k’i’ik* ‘sangre’, *ook* ‘pie’ y algunos elementos de la casa como *mesa* ‘mesa’, *che* ‘madera’ y *na(h)il* ‘casa’, o ropa de los niños *xanab* ‘zapato’. El elemento léxico más usado es *ba, ba’a, ba’al* ‘cosa’. Entre los animados es frecuente el uso de nombres propios de las personas allegadas a los niños; también hay en el léxico animales como *peek* ‘perro’, *miis* ‘gato’ e incluso aparece una vez *sīnik* ‘hormiga’. Conté también como animados los juguetes *muñeca* ‘muñeca’ y *payaso* ‘payaso’ que fueron mencionados por los niños ya que aparecen en los libros y en FEL también mientras observaba fotos de la familia el vocablo *novios* ‘novios’. Habría que preguntarse si los resultados que favorecen el uso de sustantivos inanimados en los niños se debe a naturaleza de los datos (que está influenciado por los juguetes de los que se proveyeron a los niños para motivarlos a hablar) contribuyó hacia la mayor tendencia de uso de ciertos sustantivos, aunque entre los arriba mencionados, sólo la pelota y los libros (que suscitaron sustantivos contados como animados) fueron proporcionados por la investigadora.

Realizamos también un estudio para comprobar si los sustantivos estaban ligados con uno u otro elemento de la circunclisis.

	Animados	Personas	Inanimados
Bases (Izquierdo)	3	5	3
Enclítico (Derecho)	5	2	23
Ambos clíticos	2	3	11
Total	10	10	37

TABLA 30 SUSTANTIVOS ANIMADOS E INANIMADOS A LA IZQUIERDA Y DERECHA DE LA FRASE NOMINAL.

Lógicamente los más abundantes son sustantivos inanimados utilizados con enclíticos, resulta interesante además que el uso de las bases sea ligeramente tendencial hacia su uso con personas.

Además de aparecer con sustantivos, los enclíticos aparecen en nuestros datos infantiles también con otras categorías gramaticales, como se muestra en la tabla 31

Categorías Gramaticales	KEN (2;04)	DAN (2;08)	FEL (2;10-3;05)
Clasif.numeral	1	3	2
Verbo	1	4	4
Pro. Pers	0	0	4
Conjunción	0	0	3
Adjetivo	0	0	2
Adverbio	0	0	1

TABLA 31 LOS ENCLÍTICOS EN COMBINACIÓN CON OTRAS CATEGORÍAS EN EL HABLA INFANTIL.

En relación con los sustantivos, el uso de los enclíticos con otras categorías gramaticales no es muy frecuente. Solamente los clasificadores numerales y los verbos fueron registrados en los tres niños en los que se llevó a cabo este análisis. En FEL encontramos enclíticos utilizados también con pronombres personales, conjunciones, adverbios y adjetivos.

6.5.5 LA INFLUENCIA DEL HABLA DIRIGIDA AL NIÑO

Como ya mencionamos con anterioridad, tanto las bases como los enclíticos son omitidos en el habla del maya yucateco, esta omisión es común y natural en el habla espontánea.

Realizamos un análisis del *input* para averiguar qué tan frecuentes resultan estas omisiones, y de este modo comprobar si tienen algún impacto en la tendencia infantil de atender predominantemente los enclíticos. Utilizamos para este análisis los datos longitudinales de Campamento Hidalgo, por ser los más abundantes. Se tomaron en cuenta por un lado, todas las emisiones de la mamá, pues el 100% de su participación en los videos es en interacción con los niños. Por otro lado se tomaron en cuenta las emisiones de FLO (7;00), la hermana mayor de FEL y VAL, ya que dentro de la familia tiene una función particular como cuidadora, especialmente de VAL. En ausencia de un adulto, FLO es la que toma decisiones y da órdenes a los niños, su rol dentro de la familia, e incluso de manera cultural, está muy bien establecido. Por esta razón, aunque FLO es aún una niña, consideramos que su habla pudiera tener una influencia importante en el habla de sus hermanos.

Se contaron todas las emisiones en las que MAM y FLO emitieron una base o un enclítico dentro de una frase nominal, es decir, cada vez que los deícticos locativos fueron utilizados en su característica de discontinuos. Las oraciones se clasificaron de la siguiente manera:

- i. Uso discontinuo completo: cuando aparece tanto la base con la lateral 'l' como el enclítico en su modalidad estandarizada.
 - ii. Uso discontinuo incompleto: aunque aparece tanto la base como el enclítico, el primer fonema de la base está elidido. Esta base es casi siempre el demostrativo sin la lateral, como en el ejemplo: *Baaxe beyo'*? '¿Qué es eso?' en que aparece como clítico de la palabra anterior, aunque modifique a la posterior. En vez de *Baax le beyo'*? '¿Qué es eso?' El único otro caso en que el primer fonema de la base está elidido es del ostensivo evidencial: *ele pek'o'* 'Allá está ese perro'.
 - iii. Omite la base o la asimila con el imperativo. Ej. *Taase baalo'*.
 - iv. Uso de dos bases con un enclítico. También se tomaron en cuenta emisiones gramaticales de combinación discontinua entre deícticos, en que aparece una base suelta que se completa con el enclítico de la base siguiente: *je le baalo'* 'Ahí está esa cosa'.
- Los resultados obtenidos se resumen en la tabla siguiente:

Diversos usos	MAM	%	FLO	%
Uso discontinuo completo	12	24.4	35	28
Uso discontinuo incompleto	10	20.4	27	21
Asimilación/Omisión de la base	24	49	46	36
Dos bases	3	6.2	19	15
TOTAL	49	100	127	100

TABLA 32 RESULTADOS OBTENIDOS EN EL HABLA ADULTA

Vemos en esta tabla que, tanto en el habla de MAM como en el de FLO, lo más común es encontrar la base asimilada con la terminación *-ej* del imperativo o bien, omitida. La presencia de las bases en el *input* no presenta un patrón estable, ya que se asimilan con el imperativo. Esto también puede estar influyendo para que la tendencia más fuerte de los niños al incorporar la circuncclisis, sea favorablemente mediante el uso de los enclíticos.

6.6 DISCUSIÓN

De acuerdo con nuestros resultados podemos inferir que ambas posiciones de los clíticos son relevantes para la circuncclisis: principio y final de palabra, frase y oración de manera independiente. La función sintáctica de ambos elementos no es tan relevante como la forma, para que los niños adquieran esta categoría como un conjunto íntegro que exprese determinación de la frase nominal se requieren dos años de uso continuo. ¿A qué se puede deber este fenómeno?

Por un lado resulta posible atribuir este fenómeno a la lengua que los niños escuchan; en el habla espontánea se utilizan algunas veces solo las bases y la mayoría de las veces sólo los enclíticos (o la base aparece asimilada con la desinencia del imperativo). Es posible entonces que la falta de homogeneidad en el *input* esté llevando a los niños a generar diferentes hipótesis frente a este fenómeno y les impida concebirlo como una totalidad desde un principio, con una tendencia mayor hacia el lado derecho de la oración.

Nuestros resultados apoyan la tendencia más fuerte en la adquisición infantil del maya hacia la adquisición morfológica a la derecha de palabra u oración (Pye, Pfeiler, de León, Brown, Mateo 2007). Recordemos además que el maya yucateco es una lengua en la que sus constituyentes en general se ramifican o extienden hacia la derecha: “the subject follows the predicate, the nominal and adverbial dependants follow the verb,

attributes follow their head noun (...), adpositions are prepositions, dependant clauses follow their matrix clause” (Lehmann 1998:22).

Podemos concluir entonces que los deícticos continuos y discontinuos no están relacionados en la adquisición, pues en la discontinuidad los niños no usan ambos elementos sino hasta la los 3;00. En una primera etapa (1;3-1;7), muy incipiente, ARM emite ambos elementos de la circunclisis independientemente acompañados de una palabra, las razones por las que esto sucede requieren todavía investigación y reflexión. En una segunda etapa (2;3-2;7), DAN y KEN emiten ambos elementos por separado en frases y palabras, pero con mayor tendencia a eliminar la base (de lado izquierdo) y eliminando siempre la base en posición media cuando se trata de oraciones más largas. Esto puede explicarse nuevamente por la tendencia infantil de las lenguas mayas a atender el lado derecho de palabra y oración (Pye, Pfeiler, de León, Brown, Mateo, 2007). Solamente FEL (2;10-3;08) utilizó ambos elementos de la circunclisis.

VII. UN ESTUDIO COMPARATIVO: LOS DEÍCTICOS COMO DETERMINANTES EN LA ADQUISICIÓN DEL MAYA YUCATECO Y EL ESPAÑOL

7.1 INTRODUCCIÓN

Considerando los resultados obtenidos en el capítulo anterior que apuntan a que la adquisición de los determinantes en maya yucateco surge alrededor de los 3;00 nos preguntamos si existe alguna diferencia en las etapas de adquisición de los determinantes en maya yucateco con respecto a otras lenguas.

Según Bassano *et al.* (2008) el análisis de las categorías emergentes de la declinación de los sustantivos en francés ha mostrado que los niños que adquieren esta lengua usan procedimientos de transición en el proceso, tales como omitir un morfema gramatical. De acuerdo con el mismo autor, el que los niños omitan los determinantes en su discurso espontáneo, en las primeras etapas del desarrollo lingüístico, es ya bien conocido en el campo de la adquisición, pero aún se desconoce la causa. Algunos estudios sugieren, por ejemplo, que los niños son sensibles a las propiedades de distribución del *input* y que aunque los morfemas sean omitidos en el discurso espontáneo de los niños, perciben estas características (Golinkoff, Hirsch-Pasek y Schweisguth 2001, Gerken, Wilson y Lewis 2005 *apud* Bassano *et al.* 2008). Sin embargo, como veremos a continuación, se ha registrado que la adquisición de los determinantes en las lenguas romances es muy temprana, o al menos anterior a otras categorías gramaticales. Además, algunos investigadores (p. ej. Lleó y Demuth 1999) argumentan que la adquisición de los determinantes en las lenguas romances es temprana en relación con otras lenguas. En este capítulo, por tanto, compararemos una lengua romance, en este caso, el español, para establecer un contraste con el maya, considerando la debida distancia en cuanto a las diferencias tipológicas de cada lengua.

7.2 ANTECEDENTES

7.2.1 LA DETERMINACIÓN COMO CONCEPTO GENERAL

Existe un amplio conjunto de palabras que han sido clasificadas como determinantes, aquí nos enfocaremos únicamente en los artículos definidos y los demostrativos en su función como determinantes en el español y los demostrativos del maya yucateco, también en su función como determinantes.

En muchas de las lenguas del mundo se puede identificar una categoría semántica que expresa determinación, asociada al concepto de definitud (Lyons 1995:67), en algunas de ellas se manifiesta mediante flexión, mediante una categoría léxica, como el español, o como en el maya yucateco, mediante aglutinación.

Es muy difícil dar una definición simplista de la determinación, pues se trata de un concepto compuesto que tiene numerosas implicaciones. Tal como lo resume Monforte y Madera (1999:24) se suele decir de manera general en los diccionarios y las gramáticas, que los determinantes tienen la función de “delimitar, particularizar, actualizar y especificar al sustantivo (...) Entre los determinantes se menciona al artículo definido, los demostrativos y los clasificadores”. Aunque tipológicamente se puede decir que el concepto de determinación se relaciona también con la anáfora, la referencia pronominal, los casos, el orden sintáctico de las palabras, el estrés, la información, la referencia, la estructura y la perspectiva funcional de una oración (Chesterman 1991), cada uno de estos elementos de la lengua está en una relación con el sustantivo, ya sea para modificarlo o para sustituirlo, y permiten situarlo en una realidad empírica particular del hablante, tanto de manera sintagmática como paradigmática.

La principal y más representativa característica de los determinantes es su función semántica primaria de ‘restringir o precisar’ la referencia de la frase nominal en la que aparece (Lyons 1977:452-454). En inglés y muchas otras lenguas –aunque no todas- los sustantivos contables no pueden aparecer sin una expresión referencial a menos que se combinen con un determinante o una categoría de equivalencia sintáctica. García Fajardo (1991) argumenta que dentro del universo discursivo un sustantivo adquiere una extensión limitada como única o perteneciente a un conjunto, dependiendo de si el artículo es definido e indefinido. Utilizando su mismo ejemplo:

(6.114) Una pluma

Esta pluma pertenece a un conjunto de plumas, y la única extensión que toma en el universo discursivo es su calidad de ser pluma.

En cambio,

(6.115) La pluma

Es única en su conjunto al menos en el universo discursivo. Puede introducir un tópico o ser parte del universo discursivo de los interlocutores, pero se identifica por ser única dentro de este universo.

De la misma forma, un sustantivo determinado con el demostrativo de cercanía del español, *este*, es perteneciente a un conjunto y se delimita por ser el más cercano al hablante en el momento de la enunciación.

(6.116) Esta pluma

Es pues, en el universo del discurso, parte de un conjunto de plumas y lo que la distingue de las demás y permite hacer referencia a ella es su calidad discursiva o espacialmente cercana al hablante.

Otro ejemplo para definir la extensión de un sustantivo lo encontramos en Monforte (1999), quien apunta que el determinante en contraste con la ausencia del determinante de la siguiente forma:

La palabra ‘humano’, existe como un concepto muy general:

(6.117) Humanos evolucionaron

Ésta oración deja en el oyente una idea ambigua, pues no se sabe si se refiere a los humanos en su totalidad, concepto que se aclararía mediante el uso del determinante definido ‘los’, o a un subconjunto del grupo de los humanos, como se aclararía mediante el uso del determinante indefinido “unos”. Así cambia en la realidad de los interlocutores la restricción o extensión de la palabra pues el determinante la delimita.

(6.118) Los humanos evolucionaron

Según Chesterman (1991:181) en su estudio comparativo sobre determinación del inglés y el finlandés, la extensión entendida como el grado de abstracción de generalidad de un concepto es puramente semántica y se define en torno a la dicotomía definido vs. indefinido. Lo representa de la siguiente manera:

+ indefinido	_____					+ definido
	Cero	algún	un	el	nulo ⁴⁹	

(...)Null may be judge more definite than *the* on the grounds of its ‘insider locus’ sense. A is less indefinite than some or zero because of its quantity element: a single item is quantitatively ‘more definite’ than an unspecified quantity. And any quantity (some) is more definite, in the sense of more concrete, than a non-quantified abstract (zero) (...).

Null article occurs only with singular count and proper nouns emphasizes the uniqueness of these one-member sets, (I gave her pens, I gave her the pen) and their definiteness follows as a logical consequence of this uniqueness. The article *the*, on the other hand, still retains something of its demonstrative origin, and the definiteness here derives from the deictic indication that ‘that thing there’ is meant. (Chesterman, 1991:181)

Para Coseriu (1989) la operación fundamental de la determinación nominal abarca, como mínimo, cuatro tipo de operaciones: actualización, discriminación, delimitación e identificación. Coseriu considera que la actualización es la principal de

⁴⁹ Del inglés: ‘zero, some, a, the, null’

las operaciones, pues los términos que integran los sustantivos de una lengua no denotan objetos, sino conceptos, ya que los signos de la lengua refieren realidades virtuales. Así, al actualizar un nombre, sin un discurso que lo preceda, obtiene un significado general dependiendo del concepto que lo contextualiza: “El hombre evoluciona” No cabe aquí la pregunta cuál hombre, porque el concepto “evolución” no refiere un hombre particular, a menos de que el sustantivo “hombre” fuera “discriminado” con más elementos de la lengua. Coseriu identifica la discriminación como una determinación ulterior a la actualización.

7.2.2 LOS ORÍGENES DEL ARTÍCULO Y LOS DEMOSTRATIVOS EN LAS LENGUAS INDOEUROPEAS Y SU SIMILITUD CON EL SISTEMA MAYA YUCATECO

El artículo definido, los pronombres demostrativos y el pronombre de la tercera persona singular tienen un origen común y en las primeras gramáticas griegas, estos tres junto con el pronombre relativo se clasificaban como artículos (Lyons 1977:646). Es de notar que la función determinante que en las lenguas indoeuropeas se marca tanto con el artículo definido como los demostrativos, en maya yucateco es abarcada por medio de la base *le* y el paradigma de los cuatro enclíticos con los que se combina *-a'*, *-o'*, *-e'* y *-ti'*.

Lyons (1977:647) reflexiona sobre estas categorías gramaticales en inglés. Describe que cada una de estas categorías léxicas tiene un componente de definitud: *this* ‘este’ significa a grandes rasgos “el que está aquí”; *that* ‘ese’ significaría entonces “el que está allá”; *he* ‘él’ significaría “el que es masculino” o “el masculino”, etc. De modo que la definición de cada uno es una combinación de la característica de definitud combinada con distinciones de género, número, proximidad y distancia. En segunda, en inglés ‘this’ es marcado, y ‘that’ es no marcado con respecto a la distancia del referente. Y en tercera la distribución de ‘he’, ‘she’ e ‘it’, con respecto a ‘the’ es defectiva en comparación con la distribución de ‘this’ y ‘that’. ‘This’ y ‘that’ pueden ser pronominales o adjetivos mientras que ‘he’, ‘she’ and ‘it’ son sólo pronominales; y ‘the’ es solamente un pronombre. Si tomamos en cuenta que el artículo definido, los pronombres demostrativos y el pronombre de la tercera persona singular tienen un origen común, se puede notar que esta lengua proviene de un sistema análogo al del maya yucateco (guardando las respectivas diferencias morfológicas), en donde no había una palabra especializada para la tercera persona ni para el artículo definido, sino un set de dos demostrativos que tenía tres géneros y pertenecían tanto al sistema adjetival como al pronominal (Lyons, *ibidem*). Para Trask (1996) al artículo definido proviene

del demostrativo en su función primaria como indicador y señalizador⁵⁰, así pues sería como un demostrativo que no marca distancia, género o número. Éste es un fenómeno que no se documenta aisladamente en el inglés sino en varias lenguas, junto con el argumento de que el artículo indefinido proviene del numeral uno (Tomasello 2003).

7.2.3 LOS DETERMINANTES EN MAYA YUCATECO

Todos los deícticos en maya yucateco están constituidos por dos morfemas: i) deícticos iniciales, que se han venido llamando bases y (2) deícticos finales, que se han llamado enclíticos.

Las frases nominales se forman mediante la técnica de aglutinación y dan paso a la característica discontinua de los deícticos del maya yucateco, la base y el enclítico flanquean el material léxico:

(6.119) *Le-l a nook'-a*
 DEI EP POS2 ropa-ENCL.PROX
 '(Esta) Tu ropa'.

De esta manera se forman las frases nominales⁵¹ con el paradigma de los deícticos.

Una frase nominal en maya yucateco puede contener al final uno de los enclíticos *-a'*, *-o'*, *-e'*. Estos requieren de una marca precedente para aparecer, ésta puede ser de dos tipos. La primera son las bases locativas ya discutidas, y otras como *láaili* 'todavía' y *be'óoráh* 'ahora', las segundas funcionan de manera completamente independiente de estos enclíticos, aunque también los permite, dentro de esta clase se encuentran también los clíticos posesivos⁵² (Lehmann 1998). En este capítulo nos enfocaremos únicamente en los demostrativos: *Le ...-a'* y *Le...-o'*, sin tomar en cuenta *le...ti'*, por razones de simplicidad metodológica. Tampoco haremos especial énfasis en el topicalizador *-e'* por considerarlo más un deíctico discursivo o sea, anafórico o topicalizador, carente de significado semántico que además no requiere de ninguna base o antecedente y no existe como pronombre **lele'*. Mientras que *lelo'*, *lela'*, *leti'* son posibles.

El deíctico inicial o base, en este caso el artículo definido *le* es el que lleva el rasgo de categoría gramatical, indica que se trata de una frase nominal (Hanks 1990:467). Los deícticos finales forman un paradigma de categorías mutuamente

⁵⁰ Aunque tal afirmación sobre el origen común del artículo definido y el demostrativo han sido debatidos (ver, por ej. Thorne 1974).

⁵¹ También es posible formar, por ejemplo, frases preposicionales, pero aquí nos centraremos únicamente en las frases nominales.

⁵² Según Lehmann (1998) la habilidad de los clíticos posesivos de ocurrir junto con los enclíticos compensa la falta de definitud de los primeros.

excluyentes y ocurren en final de tópicos, de la oración o de las frases verbales, y contienen información deíctica.

Los demostrativos *le...-a'* y *le...-o'* se insertan entre la frase nominal que aparece en la oración ya sea al inicio o al final y “nos proporciona información morfológica para indicarnos hasta dónde llega la frase nominal” (Monforte 1999:61):

Frase nominal al inicio de la oración:

- (6.120) *Le peek'-o' ts'ik-θ*
 DEI SUST.perro-ENCL ADJ.bravo-ABS3
 ‘Ese perro es bravo’

Frase nominal al final de la oración:

- (6.121) *Ts'ik-θ le chan box peek'-a'*
 ADJ.bravo-ABS3 DEI ADJ.pequeño ADJ.negro SUST.perro-ENCL.PROX
 ‘Es bravo este perrito negro’

Al inicio de una frase u oración, el sustantivo requiere un determinante, a menos de que se trate de un nombre propio.

La frase nominal flanqueada por *le...-a'* y *le...-o'*⁵³ puede estar acompañada por un posesivo (ejemplo 6.122) establecen entre sí una relación sintagmática que en otras lenguas, establecen una relación paradigmática.

- (6.122) *le in w-fitsin-o' táan u jaant-ik ch'ujuk*
 DEI POS.1SG EP-hermano-ENCL ASP 3.SG.ERG comer-TR dulce
 ‘(Ese) mi hermano (menor) está comiendo dulce’

Esta combinación se debe a que los posesivos en maya yucateco carecen del rasgo de la determinación (Lehmann 1998:93). La relación gramatical cambia cuando se trata de nominales de parentesco, incluso la aparición de ambos se vuelve obligatoria:

- (6.123) **Le wiits'in-o'*
 DEI SUST.hermano-ENCL.DIST
 ‘El hermano menor’
- (6.124) *Le in wiits'in-o'*
 DEI POS hermano menor-ENCL.DIST
 ‘Mi hermano menor’

En el maya esta condición es la misma para términos de parentesco y partes del cuerpo:

- (6.125) *Le u k'ab-o' chowak*
 DEI POS mano-ENCL.DIST ADJ.larga
 ‘Su mano es larga’

⁵³ E incluso por *le...-e'*.

La presencia del demostrativo con nombre propio es posible para expresar sorpresa (Monforte y Madera 1999:64):

- (6.126) Le Pedro-o' ts'o'ok' u líubul t(i') u k'an!
 DEI NP-ENCL AUX ERG.3.SG caer PREP POS SUST.hamaca
 '¡Ese Pedro ya se cayó de su hamaca!'

Aunque no sea aceptado con el posesivo.

- (6.127) *Le in Pedro-o' ts'o'ok' u líubul t(i') u k'an
 DEI POS NP.-ENCL AUX ERG.E.SG VBO.caer POS hamaca
 '¡Ese mi Pedro ya se cayó de su hamaca!'⁵⁴

En función de objeto directo, cuando está precedido por el sufijo verbal *-ik* y *-ah*, el determinante es opcional, esto se debe a que las partículas *-ik* y *-ah* según diferentes interpretaciones son o bien marca de paciente o marca de concordancia de objeto, esta marca funciona también como delimitador del sustantivo⁵⁵. Además *-ik* y *-ah* contienen rasgos deícticos de cercanía y lejanía cognitiva, respectivamente, en relación al referente (Durbin y Ojeda 1982). Existe por tanto una diferencia entre el uso de los determinantes si la oración es transitiva o intransitiva “en oraciones intransitivas, no importa si la entidad participante es de mayor o menor grado de animacidad, cuando llevan el determinante estas entidades se vuelven específicas; cuando no lo llevan se vuelven genéricas (Monforte y Madera 1999:76).

Mayor animacidad:

- (6.128) le ch'íich'-o' j-kíim-i'
 DEI SUST.pájaro-ENCL.DIST ASP-VB.morir-3.SG.ABS
 'Ese pájaro murió'

- (6.129) Ch'íich' j-kíim-i'
 Perro ASP-morir-3.SG.ABS
 '(Un) pájaro murió'

Menor animacidad:

- (6.130) le pak'áal-o' j-luub-i'
 DEI SUST.naranja-ENCL ASP-caer-3SG.ABS
 'Esa naranja se cayó'

- (6.131) Pak'áal j-luub-i'
 naranja ASP-caer-3.SG.ABS
 '(Una) naranja cayó'

⁵⁴ Los ejemplos y su análisis morfológico fueron tomados literalmente de Monforte y Madera 1999:76)

⁵⁵ Para más detalles ver Monforte y Madera (1999:38-39) y Marshall y Ojeda (1982)

Los determinantes, según su posición dentro de la oración, pueden encontrarse: (1) “acompañando a un sustantivo, (2) solo o con sus modificadores, (3) formando una frase nominal, pero en ciertas construcciones los encontramos “encerrando” una frase nominal más una oración subordinada y (...) junto a una frase verbal⁵⁶” (Monforte 1999:58) y junto con los rasgos suprasegmentales entonativos, también delimita las oraciones de relativo (Monforte 1999:84).

Tanto la base *le*⁵⁷ como los enclíticos *-a'*, *-o'* y *-e'* pueden aparecer solos en el habla espontánea y sobreentenderse en el contexto de la enunciación (Hanks 1990:57) “lexical description, gestures, or available knowledge may suffice to identify a referent. Similarly at least four of the six TDs often occur without accompanying ID, tacked onto a pronoun or lexical expression”, lo que también ocurre en los textos narrativos (Monforte 1999). Hanks apunta que si se presentan juicios gramaticales a los hablantes, en oraciones en las que falta la base o el enclítico, los hablantes la juzgan como incompleta o no perteneciente al maya.

Con el determinante, ocurre un fenómeno fonológico importante, que se ha mencionado con anterioridad, es que, al final de la oración, en función de objeto directo, pierde la líquida ‘l’ inicial de la base.

- (6.132) *ʒBa'en ka koche'k -e miis-o'?*
 ADV.INT ASP-ERG.2.SG. VB.patear—DEI SUST.gato-ENCL.DIST
 ‘¿Por qué pateas al gato?’⁵⁸

La lateral de los deícticos finales se pierden y adhieren como enclíticos al final de la palabra del mismo modo que la lateral de *le*. Es posible que la elisión se deba al patrón silábico del maya yucateco: cuando se tiene la cadena CVCVCV(C) se pierde la segunda vocal y la consonante que se encontraba en posición de cabeza pasa a la posición de coda de la sílaba anterior y se forma un límite silábico en donde se encontraba la vocal (Blair 1966). En este proceso se pierden algunas vocales o son sustituidas por un cierre glotal. Esta característica de los determinantes en maya yucateco es importante para la adquisición, porque se trata del habla que los niños escuchan.

⁵⁶ La numeración es mía.

⁵⁷ Como también *jé'*, *té'*, *way* y la mayoría de las bases.

⁵⁸ Este fenómeno de pérdida de consonantes es común en el yucateco (véase Ayres y Pfeiler 1977:93):

Tal como lo documenta Hanks (*vid supra*) y de acuerdo con mi propia experiencia, los hablantes rechazan la elisión de la lateral en una prueba de juicio gramatical e insisten en que debe llevar la ‘l’.

7.2.4 LOS DETERMINANTES EN ESPAÑOL: EL ARTÍCULO DEFINIDO Y LOS DEMOSTRATIVOS

Los rasgos de determinación que en la mayoría de los casos se manifiestan en maya yucateco mediante los demostrativos⁵⁹ en español se expresan mediante dos paradigmas diferentes, por un lado mediante el artículo definido, y por otro, mediante los demostrativos. Autores como Bello (1980) sostienen abiertamente que el artículo definido, los demostrativos y los pronombres personales, al menos de la tercera persona, pueden clasificarse como una sola expresión, pues “son una misma cosa” (Bello 1980:102). Esta afirmación está basada en el origen latino de estos tres lexemas, que se discutió anteriormente para las lenguas indoeuropeas en general. Los artículos definidos del español *la, el, lo* y los demostrativos de distancia o invisibilidad *aquel, aquella, aquello*, y los pronombres de tercera persona *el, ella, ello, ellos, ellas*, del español provienen de los mismos demostrativos latinos *ille, illa, illud* (véase también Leonetti 1999).

Entre el artículo y los demostrativos hay paralelismos gramaticales claros: son determinantes definidos que aparecen en posición pronominal –aunque los demostrativos también pueden aparecer como posnominales–, es posible la elipsis nominal en las construcciones que preceden y pueden ser utilizados tanto para hacer referencia exofórica como endofórica.

En las gramáticas tradicionales y algunas funcionalistas del español, el artículo definido y los demostrativos han sido clasificados como adjetivos por la función como modificadores del sustantivo al encontrarse en adyacencia inmediata con él, y además de compartir la característica de concordar en género y número con el sustantivo (Alarcos 1994, Bello 1980). Aquí los llamaremos determinantes por considerar que existen diferencias claras entre éstos que permiten considerarlos como una clase aparte. En primera, los artículos y los demostrativos (así como los posesivos y cuantificadores) constituyen clases cerradas con números de miembros delimitados y fijos, aunque claro que puede atribuírseles un significado funcional, no pueden funcionar como predicados. Los adjetivos, en cambio, constituyen clases abiertas y no validan por sí solos la

⁵⁹ Salvo los casos en que la frase nominal o sustantivo funcionan como objeto directo y están precedidas por -ik, -ah.

referencialidad del sustantivo, sino que marcan extensión y evalúan la intensidad de los términos que modifican (Demonte 1999:136-137).

7.2.4.1 EL ARTÍCULO DEFINIDO

A diferencia del maya yucateco, en español, como en otras lenguas romances, el género y el número conforman el paradigma de los artículos definidos, planteando una complejidad añadida en la adquisición del lenguaje.

	Singular	Plural	Neutro
Masculino	El	Los	
Feminino	La	Las	
Neutro			Lo ⁶⁰

TABLA 33 PARADIGMA DE LA FLEXIÓN DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL

Se mencionó ya anteriormente que el artículo debe concordar en género y número con el sustantivo implícito o explícito que la procede. Algunas veces la concordancia es también fonológica, aunque no siempre, por ejemplo, los sustantivos femeninos terminan regularmente en –a, pero es posible encontrar sustantivos femeninos con terminación –o .

(6.133) Correspondencia fonológica: La ris-a.
DET.FEM.SG FEM.SG

(6.134) Sin correspondencia fonológica: La man-o.
DET.FEM.SG FEM.SG

El género y el número del artículo resulta muy importante para definir el significado de estos sustantivos, de los que son carentes de marca de género

(6.135) el jueves vs los jueves.
El poeta vs. la poeta.
y de los homónimos (Demonte 1999)

(6.136) El orden vs. La orden.
El frente vs. La frente.

El determina muchos de los sustantivos con comienzo fonológico de la vocal abierta *a*, a menos de que se trate de nombres propios o nombres que comienzan con artículo, incluido cuando se menciona las siglas:

(6.137) El agua, el águila, la arena⁶¹

⁶⁰ El carácter del neutro como determinante es debatido, pues sus posibilidades combinatorias se limitan al sintagma adjetivo o sintagma cuyo núcleo es participio (Rigau 1999)

El artículo masculino o femenino singular precedido de las preposiciones *a* y *de* se contrae:

(6.138) Al niño, del desierto.

Determina tanto a sustantivos como a expresiones sustantivas: la mano, las manos largas, la ya mencionada mano del pianista sueco.

2.4.2 EL SIGNIFICADO DEL ARTÍCULO DEFINIDO

El significado de los artículos en español ha sido tradicionalmente definido en términos de su información compartida y conocida o consabida, las gramáticas hacen también referencia al sentido genérico de los sustantivos que determinan y algunas veces su unicidad.

Información compartida y conocida o consabida alude a tópicos que están ya presentes en la situación o en el discurso, porque han sido identificados por hablante y oyente o porque el conocimiento extralingüístico permite su identificación. Aunque esta definición funciona bien en una gran variedad de casos presenta algunos problemas, ya que es también posible utilizar los artículos para casos contrarios en que la información es completamente nueva, solamente que el sintagma es lo suficientemente completo en cuestión informativa:

(6.139) La venta del verano pasado.

Que el artículo permita ser utilizado también de forma exofórica, abre la posibilidad también de introducir información nueva cuando el emisor asume que el receptor será capaz de inducir el significado de una oración nueva basándose en el contexto extralingüístico

(6.140) Apaga la luz.

Aunque “la luz” sea perceptible, la información que da el emisor es nueva y el artículo permite inferir su existencia como referente y enfocarlo (Demonte 1999).

El artículo expresa unicidad cuando especifica una entidad por sus características particulares o genéricas, como en la oración:

(6.141) Los humanos tienen la capacidad de hablar

⁶¹ Esto debido a que el origen castellano del artículo *ela*, se asimilaba a la primera vocal (Bello 1980:103)

Ésta es una correspondencia única o exclusiva de los humanos como los únicos seres con la capacidad de hablar. Esta noción es la que ha dado lugar a que el artículo definido haya sido definido como un clasificador universal, pues designa todos los posibles elementos de un conjunto.

(6.142) Recoge los jitomates

Al estar determinados por el artículo el emisor refiere todos los jitomates disponibles en el contexto de la enunciación. El concepto definitud en su forma prototípica abarca el marco total de posibilidades asociables unívocamente y sin ambigüedad en el contexto de uso, en la que el hablante supone que su interlocutor identificará sin equívocos el referente aludido con la información que tiene a su disposición (Demonte 1999).

7.2.4.3 LOS DEMOSTRATIVOS

El español es una lengua con un sistema de tres demostrativos anclados en *ego*. El alcance deíctico de los demostrativos del español fue descrito por Hottenroth (1982) como tres círculos concéntricos anclados en *ego*; así pues el demostrativo de mayor cercanía al hablante es *este* está en medio del primer círculo, *ese* correspondería el siguiente círculo más alejado y *aquel* a la circunferencia externa, pues hace referencia a las entidades más alejadas al hablante. Los límites de proximidad o distancia a *ego* son tanto físicos como afectivos y por tanto dependen en gran medida de la relación social establecida entre los hablantes (Espinosa 2001).

Los demostrativos como los artículos definidos también tienen flexión de género y número y deben concordar con el sustantivo que modifican.

	Singular	Plural	Neutro
Masculino	Est-e	Est-os	
Feminino	Est-a	Est-as	
Neutro			Est-o

TABLA 34 FLEXIÓN DE LOS DEMOSTRATIVOS PRÓXIMOS EN ESPAÑOL

En términos generales se puede decir que el masculino en español tiene terminación –o, sin embargo, los demostrativos masculinos tienen terminación –e o nula, y el neutro es el que toma el sufijo –o. Mientras que el artículo definido neutro es un determinante, el demostrativo neutro es sólo gramatical como pronombre y no como determinante.

Usado así resultaría agramatical:

(6.143) Lo esencial es invisible para los ojos vs. Esto esencial es invisible para los ojos*

Como lo veremos en el siguiente apartado, los contextos sintácticos en que los demostrativos pueden fungir como determinantes son limitados, pues el significado de definitud que añaden al sustantivo es dependiente del contexto extralingüístico y discursivo.

7.2.4.4 DIFERENCIAS DE USO ENTRE EL ARTÍCULO DEFINIDO Y LOS DEMOSTRATIVOS

A pesar del origen común y el paralelismo gramatical que existe entre el artículo definido y los demostrativos en español existen diferencias importantes entre éstos. Los demostrativos dependen del contexto físico o discursivo y por tanto requieren que el referente esté presente en el contexto físico de la enunciación o que haya sido previamente introducido en el discurso. El artículo requiere únicamente que la referencia sea unívoca y por tanto es menos dependiente del contexto y menos marcado que los demostrativos. Es más fácil sustituir un demostrativo por un artículo definido pero no a la inversa.

La primera diferencia entre ellos que el artículo puede utilizarse como anáfora asociativo, y los demostrativos no:

(6.144) Recibió una carta pero la/esa# letra era horrible
Sale de viaje mañana. El/Ese# avión le da nervios.

La segunda diferencia radica en que como el artículo definido se vale de la asunción de que todos los hablantes tienen los mismos conocimientos generales del mundo, no es tan dependiente del contexto inmediato y por tanto se puede decir:

(6.145) La estufa de la cocina

Bajo el supuesto cultural de que en todas las cocinas hay una estufa se puede utilizar el artículo, mientras que en

(6.146) Esta estufa de la cocina#

El demostrativo limita la referencialidad hacia el contexto inmediato y no permite acceder al conocimiento general del mundo.

Los demostrativos tampoco admiten las interpretaciones de referencia múltiple como en el ejemplo:

(6.147) Todos levantaron la/esta# copa para brindar

A pesar de su origen diacrónico común hay disimilitudes importantes entre estos dos elementos gramaticales “la diferencia fundamental estriba en la manera de presentar el

referente: si bien ambos son determinantes definidos, orientan de distinta forma hacia la localización del objeto mentado” (Demonte 1999:806)⁶².

7.2.5 LA LITERATURA EN ADQUISICIÓN TEMPRANA DE LOS DETERMINANTES

Como hemos visto, la determinación en el habla adulta es un fenómeno muy complejo, pues dentro de la referencia y extensión con la que enmarcan al sustantivo, existen otras especialidades que dependen del contexto. ¿Cuáles son las estrategias utilizadas por los niños para adquirirlas y a qué edades se adquieren? Los demostrativos parecen ser de aparición temprana en la adquisición de muchas lenguas, Clark (1976:97) sugiere que esto se debe a que, como cualquier deíctico, los demostrativos permiten ligar de manera clara las palabras, los gestos de señalización y las cosas del mundo. Ella propone cuatro etapas de adquisición de los demostrativos: (i) los niños comienzan señalando, (ii) señalan y emiten los demostrativos primero como pronombres, (iii) señalan y emiten finalmente el demostrativo como determinante con su sustantivo (iv) en un momento dado, dejan de señalar.

Karmiloff-Smith (1979) propone que en la adquisición de los determinantes del francés, el niño comienza utilizando los determinantes únicamente como una herramienta que acompaña los gestos de señalización. El niño trabaja primero en la noción de especificidad de los determinantes tomando como referencia tanto a él mismo como a su interlocutor. La investigadora propone además, una división de los artículos como *descriptores*, que vinculan tanto los contextos sociales como los visuales, con el lenguaje; y como *determinadores*, en los que se permite la asociación entre los contextos lingüísticos. Los factores extralingüísticos o descriptores se adquieren antes que los factores intralingüísticos, pues el niño busca el patrón lingüístico más consistente en el *input*, según ella, la primera función dada a cualquier determinante depende de la capacidad de reconocer regularidades. De esta forma todos los determinantes son utilizados con la misma función indicadora y extralingüística, su grado de especialización se agudiza conforme avanza el desarrollo.

Kedar *et al.* (2004) y Gerken *et al.* (1993) realizan diferentes experimentos en los que se constata que a la edad de 24 meses, los niños monolingües del inglés son capaces de identificar con más facilidad objetos señalados dando una orden que contiene el determinante definido “the”. Se muestran más sensibles ante las órdenes gramaticales que contienen dichos determinantes, que a oraciones agramaticales

⁶² A esta autora deben atribuírsela las observaciones sobre la diferencia entre los dos determinantes presentadas aquí.

estructuradas con una categoría gramatical distinta, aunque no muestran diferencia en la percepción cuando el sustantivo se encuentra sin determinante. En todo caso esto muestra que los 24 meses los niños angloparlantes reconocen o bien, son sensibles a la función del determinante. También Soja (1994) realizó un análisis con el *corpus* Intercambio de datos de lenguaje infantil de McWhinney y Snow (*Child Language Data Exchange of MacWhinney and Snow*) y demostró que la frase nominal es utilizada por niños a partir de los dos años de edad, y que incluso reconocen la diferencia entre los sustantivos contables y los sustantivos del tipo frase nominal⁶³.

Otra de las dificultades al aprender los determinantes es que al ser emitidos el hablante debe tomar en cuenta la perspectiva del oyente. Garton (1983) descubrió que a la edad de 3 años los niños son capaces de tomar en cuenta a su interlocutor y emiten diferentes tipos de determinantes dependiendo de si ellos están mirando o no al mismo objeto. Burns y Soja (1996) documentan que a la edad de 4;00 los niños angloparlantes son capaces de distinguir la diferencia semántica en el uso de una frase nominal con o sin determinante. Por ejemplo en el caso de “Rachel goes to a church” que no significa que va a la misa regularmente; mientras que “Rachel goes to church” sí implica que tiene el habito de asistir a la institución religiosa y va a la misa. Además, las mismas autoras documentan que al adquirir esta diferencia recurren más al contexto semántico que al sintáctico (Burns y Soja 2000).

Lieven *et al.* (2003) documentan que en la niña Annie, a la edad de 2;01;11, ya está presente la habilidad de usar determinantes, pues a diferencia de otras clases gramaticales, éstos ya se encuentran en varios contextos sintácticos.

Gerken, Landau y Remez (1990) realizaron un estudio de suscitación⁶⁴ de los determinantes, aunque los niños no los repiten en el experimento ni lo utilizan en el habla espontánea, mantienen el contenido básico y la estructura léxica de las oraciones del experimento, por tanto se asume que entienden la categoría.

7.2.6 LA ADQUISICIÓN DE LOS DETERMINANTES EN ESPAÑOL

Existen dos estudios del habla espontánea sobre la adquisición de los demostrativos en español, uno realizado por Espinosa Ochoa (2002) y otro por Muñetón Ayala (2005). En ambos se documenta que los pronombres aparecen antes que los determinantes, tal como lo propone Clark (1978 *vid supra*).

⁶³ Un tipo de sustantivos en inglés que tradicionalmente se clasificaban como contables, pero que la autora documenta como de otra clase puesto que al usarse sin determinante forman una frase nominal y son sustantivos que pertenecen a instituciones o hábitos culturales. (Ver también Burns y Soja 2000)

⁶⁴ Del inglés “elicitation”

Muñetón Ayala *et al.* (2005) identifican una producción muy baja de los determinantes demostrativos entre un grupo de niños hispanohablantes de 12 y 24 meses de edad, en comparación con otras clases de deícticos (en general clases abiertas y cerradas), sin embargo en su tabla de resultados (Ayala *et al.*, 2005:331) se puede observar que en el grupo de 12 a 24 meses la producción de determinantes (o adjetivos como los llaman en el estudio) es casi nula ($M=0,02$) y aumenta en el grupo de 24 a 36 meses ($M=0,04$). Aunque el incremento fue mínimo, esto da cuenta de que esa edad (24 a 36 meses) ya está presente en el uso.

En el estudio de caso de Flor, monolingüe del español hablando en la Cd. de México, Espinosa Ochoa (2002) documenta que sólo 15% de los demostrativos fueron emitidos como determinantes en contraste con 85% de pronombres entre las edades de 1;02 hasta los 3;00.

El primer determinante encontrado en Flor fue a los 2;03 y sin concordancia de género.

La concordancia es de tipo fonológico:

(6.148) * Eto capulino
DET.PROX.NEU SUST.M.capulín
Oración meta: Este capulín

Los niños que adquieren español necesitan aprender a dominar el paradigma completo de los determinantes más la concordancia de género y número. De acuerdo con Pérez Pereira, errores como (6.148) son encontrados porque los niños ponen atención a las pistas fonológicas del lenguaje al asignar género a los determinantes (Pérez Pereira 1991).

Los artículos definidos también son encontrados en el español infantil muy temprano en el desarrollo, aunque la adquisición de la concordancia se documenta hacia los tres años, la competencia adulta en general se documenta hasta los 6 años de edad (Clark 1978). Hernández Piña encontró que su hijo Rafael producía proto-artículos, y los artículos como tales comenzaron a aparecer en la etapa de dos palabras.

En la actualidad es una tesis aceptada que en la adquisición, cada lengua se guía por su estructura y características específicas; independientemente del acercamiento teórico que se sostenga. Esto sin embargo, no era así en los principios de los estudios sobre adquisición, “en los años 70, se suponía que existía una gramática específica y una gramática universal (alrededor de los 2 años), independiente de la gramática adulta, cuyos principios regulaban la distribución de palabras” (de Boysson-Bardies 2001:200). Por otro lado, se estableció también una serie de etapas, bastante aceptadas, que se

conjeturaba, seguían todos los niños en la adquisición de su lengua. Se argumentaba aquí, por ejemplo, que los sustantivos aparecían antes que los verbos, por su supuesta simplicidad semántica (Clark 1993). Gracias al estudio de otras lenguas, se han podido establecer comparaciones con respecto a las ya conocidas, y se tiene un panorama diferente que nos permite conocer, cada vez más, el fenómeno de la adquisición infantil. Sabemos ahora que no es un principio universal que los sustantivos aparecen antes que los verbos, gracias al estudio del coreano y las lenguas mayas, pues los verbos aparecen antes o simultáneamente (ver p. ej. Brown 1998).

Hasta la fecha, se compara la adquisición infantil desde varios ángulos. Algunos investigadores comparan lenguas históricamente emparentadas (p. ej. Pye, Pfeiler, de León, Brown, y Mateo 2007). Este tipo de comparación permite vislumbrar el comportamiento del proceso de la adquisición cuando las características de las lenguas comparadas es muy similar, y permite obtener principios sobre el comportamiento de la adquisición en circunstancias similares.

Otros investigadores optan por una perspectiva desde la tipología de formación de palabras (p.ej. Laaha y Gillis 2007). Este otro tipo de comparación permite hipotetizar las tendencias generales que siguen los niños que aprenden lenguas con diferentes categorías específicas, establecidas por la tipología de formación de palabras. De hecho, se comparan grupos de lenguas con las mismas características tipológicas con respecto a otros grupos, para comprobar si cierta tipología favorece la rapidez en la adquisición de las estructuras morfológicas nominales y verbales.

Se ha comparado también la adquisición de acuerdo a la clasificación tipológica de orden de las palabras (p.ej. McWhinney 1987), lo que ha permitido probar la validez del orden de adquisición de las claves que ofrece cada lengua.

En esta tesis se establece una comparación desde la perspectiva de la gramática, retoma por un lado, la pregunta sobre si existen en general categorías más fáciles de aprender, y por otro la cuestión sobre la rapidez de adquisición de una categoría gramatical en lenguas con tipologías distintas.

Se argumenta que la adquisición de la determinación es más temprana en las lenguas romances que en otras lenguas. Nos preguntamos por un lado, si esta diferencia en la edad de adquisición de una lengua romance, en este caso el español, es válida también en comparación con el maya yucateco, la lengua principal de estudio de esta tesis; y por otro, cuáles son las diferencias particulares dadas en el proceso de adquisición de los determinantes entre el maya yucateco, y el español. Las preguntas

específicas de investigación de este capítulo son:

- i) A pesar de que la determinación es muy poco frecuente en el discurso temprano del maya yucateco ¿A qué edad son los niños hablantes del maya yucateco capaces procesar (y por tanto repetir) esta categoría gramatical en comparación con los niños hablantes del español?
- ii) ¿Cuáles son las características particulares en el proceso de adquisición del maya yucateco y el español? ¿Cuáles son las rutas en la adquisición de la determinación en sus lenguas?

7.3 METODOLOGÍA⁶⁵

Para averiguar a qué edad los niños han incorporado en su habla el deíctico **le...-a'**, **le...-o'** como determinantes, se realizó una prueba de imitación suscitada (del inglés Elicited Imitation Tasks). Se ha decidido utilizar esta prueba porque es posible aplicarla a los niños más pequeños, de incluso 2;00. Ésta es utilizada mayormente por generativistas para validar el conocimiento gramatical representado en la mente del niño⁶⁶ (Lust *et al.* 1996).

Se aplicaron tres baterías de entre 5 y 6 oraciones cada una⁶⁷. Se les decía a los niños que se les iba a contar un cuento y que ellos tenían que repetir exactamente lo que se les dijera. La primera era una prueba piloto para estar seguros que el niño entendiera el ejercicio. Sin embargo, los niños que accedieron a “jugar al cuento” realizaban la prueba muy bien desde el principio, quizás porque es una práctica común pedir a los niños que repitan lo que se les dice (Pfeiler 2007). Por esta razón se tomaron como resultado definitivo las primeras 14 oraciones, aunque no todos los niños las repitieron todas. Éstas se trabajaron en un principio con dos hombres bilingües del español y el maya un hombre originario de Tepakan, municipio Tepakan y otro de San Pedro Chacabal, municipio de Motul. Posteriormente se re trabajaron con dos mujeres bilingües de la comunidad para ver si las oraciones les sonaban naturales, tomando en cuenta que pudiera haber alguna diferencia dialectal con respecto a los primeros dos informantes. Finalmente se le leyeron las oraciones a una mujer monolingüe para que también diera su punto de vista. Para los hablantes, el problema de estas oraciones es que estaban diseñadas como en el habla espontánea

Ejemplo de una oración de la batería:

⁶⁵ Para más detalles sobre la metodología remitirse a la introducción.

⁶⁶ Aunque este experimento no fue diseñado por generativistas sino por Slobin (1983)

⁶⁷ Para conocer las pruebas ver el Anexo.

(6.149) Tun jaant-ik e xnook'ol-o'
 ASP.ERG.3.SG VB.comer-TR DEL SUST.gusano-ENCL
 'Se come el gusano'.

Aunque la ausencia de la lateral en maya yucateco, es sólo un ejemplo de economía de la lengua, consideramos pertinente asegurar que los hablantes reconocieran estas oraciones como correctas para proceder con el experimento. Éstos dieron su juicio positivo con respecto a ellas, sólo cuando fueron leídas por un hablante nativo.

Otro inconveniente de una oración como 6.149 es que no necesariamente lleva el determinante, sólo de manera opcional. Esto fue problemático en el diseño.

En el caso del español se aplicó la prueba en dos escuelas en la Cd. de Cancún, también en el estado de Q. Roo, a 18 niños reclutados en las escuelas Colegio Educativo Itzamná y Colegio Libertad. Todos los niños eran monolingües del español.

Las oraciones fueron como en 6.150:

(6.150) Cierra los ojos la gallina
 VB.cerrar DET.M.PL SUST.PL.ojos DET.SG. SUST.gallina

A los niños hispanohablantes se les dijo exactamente lo mismo que a los mayahablantes. Unas oraciones contenían el demostrativo como determinante y otras el artículo. En ambas lenguas las historias se trataban de diferentes animales que se querían a dormir, querían comer o jugar.

Se aplicaron tres baterías de 6 oraciones cada una y puede rectificarse en el anexo de esta tesis. La primera batería fue sólo el estudio piloto, pero al resultar exitoso desde la primera aplicación los resultados fueron usados para el análisis.

7.4 RESULTADOS

Los adultos cuyas respuestas se utilizaron como parámetro repetían las oraciones tal cual las escuchaban sin omitir el determinante⁶⁸. Repetían la forma enunciada y después la repetían “correctamente”. Esta prueba la aplicó la investigadora, que no es hablante nativa del maya yucateco, a adultos bilingües.

Para tener otro parámetro la prueba, un hablante nativo se la aplicó también a una niña de 7 años, ella repetía el determinante completo en 12 de las 14 oraciones, que se tomaron como definitivas, de modo que se asumió que con 12 oraciones en las que se repitiera el determinante el niño mostraba un dominio de éste.

⁶⁸ Aunque siempre comentaban que era incorrecto pues éste debe siempre llevar la “l”.

7.4.1 MAYA YUCATECO

Los resultados en esta tabla parecen irregulares debido a que no todos los niños repitieron todas las oraciones, en muchos casos hubo observadores durante las pruebas que se reían con los errores de los niños, con lo que éstos se apenaban y se rehusaban a continuar el ejercicio. Sin embargo, de acuerdo con los porcentajes, los determinantes parecen ser parte de la gramática mental de los niños yucatecos a partir de los 3;00.

Edad	Num. de determinantes repetidos.	Porcentaje (%) de determinantes por niño
2;00	0 de 14	0
2;00	0 de 14	0
2;03	4 de 12	33
2;08	0 de 7	0
2;08	6 de 14	43
Total	10 de 61	16
3;00	12 de 14	85
3;04	4 de 4	100
3;06	8 de 14	57
3;07	11 de 14	78
3;08	13 de 14	92
Total	48 de 60	80
4;00	12 de 14	85
4;00	8 de 8	100
4;08	12 de 14	85
Total	32 de 36	90
5;00	11 de 11	100
5;00	14 de 14	100
5;04	14 de 14	100
Total	39 de 39	100
7;00	12 de 14	85

TABLA 35 RESULTADOS OBTENIDOS CON LOS NIÑOS MAYA HABLANTES

Si ignoramos los resultados de los niños que no repitieron las 14 oraciones, obtenemos que el 85% de los determinantes fueron repetidos por los niños de 3 y 4 años de edad, los niños de 5 años repitieron el total de los determinantes.

A los dos años de edad, los niños que emitieron las bases produjeron oraciones como las siguientes:

Oración emitida por el adulto:

(6.151) Wi'ije kaaxo'
 Wi'ij-e kaax-o'
 ADJ hambrienta-DET SUST.gallina-ENCL
 'La gallina tiene hambre'

FEL (2;06) :

- (6.152) *Wi'ka kaaxo'
Wi'(ij) ka- kaax-o'
SUST.hambre SUST.gallina (Incompleto) SUST.gallina-ENCL
'Hambre (incompleto) la ga gallina'⁶⁹

Oración adulta:

- (6.153) Ku chitaje chan miiso'
K-u chital-e chan miis-o'
ASP-ERG.3.SG VB.acostarse-DEI ADJ.pequeño SUST.gato-ENCL
'Se acuesta el gatito'

FEL (2;04):

- (6.154) Ku chita (pausa) miicho'
K-u chita miis-o'
ASP-ERG.3.SG VB.acostarse SUST.gato-ENCL
'Se acuesta (incompleto) gato'

Oración del adulto:

- (6.155) Tu muuts'ik yich le kaaxo'
T(áan)-u muuts'-ik y-ich le kaax-o'
AUX-ERG.3.SG VB.cerrar los ojos-INC EP-SUST.0JOS DEI SUST.gallina-ENCL
'Cierra los ojos la gallina'

DAN (2;08):

- (6.156) Tu wich kaaxo'
T(áan)-u w-ich kaax-o'
AUX-ERG.3.SG EP-SUST.0JOS SUST.gallina-ENCL
***Está ojos gallina'⁷⁰

Oración del adulto:

- (6.157) Tu jaantike wajo'
T(áan)-u jaan -t- ik le waj-o'
AUX-ERG.3.SG VB.cerrar-TRA-INC-DEI SUST.tortilla-ENCL
'Come la tortilla'

⁶⁹ La oración, aunque fue repetida sin la base, y es incompleta con fines de nuestro experimento, podría ser considerada como correcta en maya yucateco: *Wi'ijØ ka kaaxo'* "Tiene hambre la gallina". Podría ser también *wi'ij-tal kaaxo'* se puso hambrienta la gallina, o sea, le dió hambre a la gallina (Agradezco a la Dra. Pfeiler por este comentario).

⁷⁰ Agradezco a la Dra Pfeiler por apuntar aquí que los niños aprenden la palabra para "ojo" durante un tiempo como "wich", o sea, como forma congelada.

NEL (3;06).

- (6.158) 'Tu jantik waj-o'
T(áan)-u jaan-t-ik waj-o'
(AUX)-ERG.3.SG VB.comer-TRA-INC SUST.tortilla-ENCL
'Come tortilla'

Lo que nos parece interesante de estos resultados es que ninguno de los niños de 2 años repitió el determinante, en la oración del experimento con menor MLU: Wi'ij e kaaxo', 'La gallina tiene hambre'.

Sólo dos de los niños de 2;00 emiten determinantes (10 casos) y 8 de estos al final del verbo, lo que nos permite cuestionarnos si lo que los dos niños están reconociendo es la desinencia *-e* para el imperativo.

Excepto uno de los niños más pequeños, en uno de los casos, todos los niños repiten la base en posición inicial de la oración, y sólo en uno de los casos, el niño no produjo el enclítico en posición final:

Oración del adulto:

- (6.159) Túun k'uchule peek'-o'
T(áan) u k'uchul le peek'-o'
AUX ERG.3.SG VB.llegar-DEI SUST.perro-ENCL
'Llega el perro'

(6.160) FEL (2;04)

- Túun kuch peek'
T(áan) u k'uch(ul) peek'
AUX-ERG.3.SG VB.llegar SUST.perro
'Llega perro'

Los niños a partir de los 3 años de edad, se desempeñaron mejor que los más pequeños, sin embargo nos encontramos con el caso de NEL, quien a los 3;06 tiene un porcentaje muy bajo de determinantes (50%). En el habla espontánea de esta niña, localizamos una oración en la que utiliza el déctico en posición final de oración, con el sustantivo precedido por un imperativo:

- (6.161) NEL: Felipe suute ba'al-o'
Felipe suut-0 le ba'al-o'
NP VB.devolver-IMP DET???? SUST.cosa-ENCL
'Felipe devuelva (esa) cosa'

Encontramos también una oración espontánea de la misma niña en que parece estar utilizando ambos elementos:

(6.162) NEL: Je'la' Felipe e chicha'
 Je' -l -a' Felipe le chich(an)-a'
 DEL-EP-ENCL NP DEL ADJ. pequeño-ENCL
 'Aquí está Felipe, el pequeño'

7.4.2 ESPAÑOL

En cuanto a los datos de los niños hispanohablantes encontramos resultados bastante diferentes, pues casi todos los niños repitieron todas las oraciones y todos los determinantes.

Edad	Num. de determinantes repetidos.	Porcentaje (%) de determinantes por niño
4 niños Edad promedio 2;06	14 de 14	100
1 niño de 3;04	12 de 14	85
4 niños Edad promedio 3;06	14 de 14	100
5 niños Edad promedio 4;06	14 de 14	100
5 niños Edad promedio 5;06	14 de 14	100

TABLA 36 RESULTADOS OBTENIDOS CON LOS NIÑOS HISPANOHABLANTES

Los niños de dos años e incluso también de tres años repetían los demostrativos sin la /s/ de modo que decían a veces 'ete' o el artículo definido sin la lateral /l/, pero esto fue considerado irrelevante para fines de nuestro experimento.

7.5 DISCUSIÓN

Con respecto a nuestra primera pregunta podemos decir que los niños hispanohablantes reconocen, y son capaces de registrar y por tanto producir los determinantes dentro de una frases nominal en una oración a la edad de 2;00. Mientras que los niños yucatecos registran y son capaces de reproducir ambos elementos de la determinación a los 4;00, aunque sólo podemos decir con absoluta certeza que son reconocidos hasta los 5;00. La ruta de adquisición de los determinantes sugerida por Clark (1976) es plausible sólo para los niños cuya lengua materna es el español, comienzan utilizando los demostrativos como pronombres y así acceden al uso de los determinantes. En una etapa posterior adquieren la capacidad de asignar concordancia de género y número.

Las causas por las cuales en maya yucateco se adquiere un elemento antes que otro pueden ser varias, por una lado, es importante considerar que en el *input* del maya yucateco puede llegar a omitirse o bien la base o el enclítico, lo que da cuenta de que los niños están recibiendo información inconsistente. Aunque es de tomarse en cuenta, que en el experimento, los niños estén omitiendo solamente la base, y no el enclítico, aunque en el *input* pueden llegar a omitirse uno o el otro. Habría que considerar, en futuras investigaciones, a cuál edad hacen los niños yucatecos la diferencia entre el sufijo *-ej* en los verbos transitivos, ya que como hemos mencionado, es posible que el niño esté reconociendo el fonema *-e* como el sufijo del imperativo. Por otro lado, hay una tendencia hacia el aprendizaje primero de sustantivos en el español, antes que cualquier otra categoría gramatical, pues son obligatorios en muchos contextos. En maya yucateco en cambio, hay verbos nominales y son usados con la misma frecuencia en manifestaciones tempranas del uso de la lengua (Pfeiler 2002). Además, aunque los determinantes son frecuentes y obligatorios en muchos contextos, su uso en el habla resulta inconstante, pues sabemos que por economía lingüística la base del terminante aparece sin la lateral en las frases nominales al final de oración, lo que puede causar dificultad para que los niños se acostumbren a un patrón de habla que los ayude a acceder a un aprendizaje más temprano de los determinantes. Mientras que los determinantes en español son categorías léxicas, en maya yucateco son morfemas, por esto los pronombres no son necesariamente la vía de acceso a los determinantes. Esto lo sabemos además, porque tenemos la evidencia (capítulo anterior) de que se manifiestan primero los enclíticos, o bien, las bases, pero no ambos al mismo tiempo, lo cual descarta que se originen de un pronombre tal como por ejemplo *leti'*. Observamos además que la frecuencia más alta de deícticos en maya yucateco está dada por el ostensivo evidencial *je'l-* y que nuestros resultados apuntan a que es éste el primero en proporcionar un puente claro entre las palabras y el mundo físico para los niños que aprenden maya yucateco, mientras que los demostrativos son el puente de los niños hispanoparlantes.

Resultados similares a éstos se han encontrado en estudios comparativos en la adquisición temprana de lenguas romances frente a lenguas germánicas. Lleó y Demuth (1999) compararon el español frente al alemán (véase también Lleó 2001), Guasti *et al.* 2004, compararon el catalán y el italiano frente al holandés, y Van der Velde (2004) comparó el francés y el italiano frente al alemán. En todos los casos los determinantes aparecen más temprano en niños que están adquiriendo lenguas romances. Estos autores

atribuyen la causa de este fenómeno a la prosodia: proponen que las primeras gramaticalizaciones de los niños aparecen en posiciones autorizadas prosódicamente, como parte de un pie binario, y que las gramaticalizaciones que no pueden ser procesadas de ese modo son omitidas por los niños. La prosodia provee un margen de restricción a los contextos en los cuales la función de cada elemento gramatical aparece en el discurso infantil. Por ejemplo, los niños hablantes del alemán omiten el determinante porque debe ser procesado como una palabra a parte dentro del margen de la prosodia (Lleó y Demuth 1999). Demuth y Tremblay (2008) muestran que la producción de determinantes de dos niños franceses se incrementa gradualmente entre 1;5-2;5. El uso de sus determinantes es sistemático: aparece primero en contexto prosódicos simples y sólo después con palabras prosódicamente más complejas “Esto es particularmente interesante ya que tanto las palabras monosilábicas como las disilábicas son comunes en el francés y los niños producen ambos desde las etapas iniciales del desarrollo”⁷¹ (Demuth y Tremblay 2008:119). Bassano (2000) muestra resultados muy parecidos, en su estudio los determinantes del francés aparecen a los 1;6, son poco frecuentes hasta los 2;0 y se incrementan estrepitosamente a partir de los 2;3. Se encuentran casos de competencia adulta en el habla infantil desde los 2;5-2;6. Bassano (2000:427) concluye que la adquisición de los determinantes en francés está influenciada por factores de prosodia, de longitud léxica y efectos de animacidad, aunque el papel que juegan estos factores varía conforme el desarrollo lingüístico. La prosodia es más importante en la etapa más temprana cuando las palabras monosilábicas presentan mayor disposición a tomar un determinante (u otro tipo de relleno), los factores léxicos son importantes en la siguiente etapa, cuando los sustantivos animados presentan mayor disposición a tomar el determinante.

El francés es descrito como una lengua contada por sílabas, tiene acento al final de frase y palabra. Resulta interesante tomar en consideración que el maya yucateco es también una lengua contada por sílabas (Pfeiler 1996,1997). Estudios en prosodia del maya yucateco indican que existe un evento tonal sobresaliente asociado con el margen derecho de la frase topicalizada, asociado además con el enclítico topicalizador *-e*.⁷²

⁷¹ The suffix *-e* belongs to a class of suffixes that display the same phonological structure, the local deictic suffixes *-a* ‘D1’, *-o* ‘D2’, and the negative enclitic *-i* ‘NEGF’. All these elements occur phrase finally and are associated with the same tonal events as the topic suffix *-e*.

(Kügler y Skopeteas 2006:384). Clifton Pye (1992) ha anotado ya que los niños que aprenden maya quiché como lengua materna, atienden lo que está al final y por tanto comienzan utilizando los sufijos debido a su notabilidad perceptual (véase también Pye, Pfeiler, de León, Brown, Mateo 2007). Parece plausible pues que los niños estén atendiendo el margen derecho de las oraciones en las primeras etapas también debido a su relevancia prosódica (Flores Vera 1998).

Los niños yucatecos muestran una mayor tendencia con los enclíticos, del lado derecho de la frase y por otro lado, como un sistema aparte, las bases sólo a inicio de oración. Como pudimos constatar, los niños de dos años, y algunos de tres, que no habían adquirido el sistema de determinación maya yucateco completo, podían repetir los determinantes al principio de la oración o al final, pero no los intermedios (ver también capítulo anterior). De acuerdo con Aksu Koç y Slobin (1985) los niños que aprenden lenguas morfológicamente complejas, como es el caso del maya yucateco, producen primero frases complejas en lugar de oraciones con múltiples palabras, como sería el caso de los niños que aprenden español. Por esto, los niños yucatecos producen la frase nominal completa aislada, antes de producirla como frase nominal de objeto dentro de una oración con múltiples palabras. Es probable entonces que los niños yucatecos que no repiten el determinante en la oración completa lo hagan porque domina la morfología nominal e incluso verbal, antes que las oraciones con múltiples palabras.

En cuanto a la rapidez de adquisición, nuestros resultados están parcialmente en acuerdo con Dressler, Stephany, Aksu-Koç y Gillis (2007), quienes argumentan que “the richer inflection is in the input, the more stimulated children are to develop inflection in this domain, and the more rapid is development” (Dressler *et al.* 2007:69). Los determinantes del maya yucateco, como elementos morfológicos del sustantivo, están constituidos por dos elementos, mientras que en español, está constituido por un solo elemento léxico, y la adquisición es más rápida en el segundo caso que en el primero. La riqueza de la flexión en el *input* no parece ser un factor importante en la rapidez de adquisición.

En resumen, encontramos las siguientes diferencias en la adquisición de la determinación del maya yucateco y el español, como las posibles causas que hacen la adquisición completa de la determinación más lenta en la primera que en la última: (i) el vínculo entre las palabras y las entidades concretas, en español, está dado por los pronombres demostrativos, siendo los mismos que conforman a los determinantes.

Mientras que, en maya yucateco, está dado por las aféresis ya sea de demostrativos o de ostensivos evidenciales, que pertenecen a otro elemento dentro del paradigma de los deícticos y no conforman la determinación; (ii) tanto en español como en maya yucateco los sustantivos dominan la adquisición temprana del español, sin embargo, a partir de los dos años, los niños yucatecos emiten más verbos que nombres, (iii) el *input* de los determinantes es más consistente en el español que en el maya yucateco, en donde puede emitirse uno u otro elemento (iv) la determinación está conformada por un elemento léxico en el plano sintagmático en español, y por morfemas en el maya yucateco; (iv) la adquisición de una lengua como el español, favorece la adquisición de oraciones con múltiples palabras, mientras que la de una lengua que morfológicamente más compleja, como el maya yucateco, favorece la adquisición de la morfología antes que las oraciones con múltiples palabras (Aksu Koç y Slobin 1985); (v) los elementos prosódicos del español favorecen la relevancia perceptual de los determinantes, mientras que los del maya yucateco favorecen a los enclíticos, siendo éstos sólo uno de los dos elementos que conforman la determinación en esta lengua.

VIII. CONCLUSIÓN

Dentro de esta tesis se abarcaron tres aspectos importantes en la adquisición temprana del maya yucateco comprendidos dentro del fenómeno de la deixis: semánticos, sintácticos y tipológicos.

Basado en estudios sobre la tipología de la deixis del maya yucateco, se tomaron dos aproximaciones para conocer la adquisición temprana del maya yucateco. Por un lado se tomó una posición que nos permitiera comparar los aspectos simples de espacialidad del maya yucateco con respecto a los estudios realizados con otras lenguas. Por esto se analizaron los términos de proximidad y distancia; se añadió a este estudio un aspecto no espacial, el demostrativo focal *leti'*. Por otro lado se estudió la adquisición de las bases del sistema deíctico, tomando en cuenta las características particulares de la lengua objeto de estudio. En concreto, en esta tesis se estudiaron por un lado los rasgos semánticos que engloban los enclíticos de uso más frecuente, - proximidad, distancia, foco de atención- desde la luz que nos trazaron los estudios previos en la adquisición de la deixis: proximidad vs. distancia. Y por otro, (i) se tomó un punto de vista nuevo, pues añadimos el rasgo de foco de atención al estudio de la adquisición y (ii) se estudió la adquisición de las bases deícticas de acuerdo a su función dentro de la lengua.

El estudio de la adquisición de la semántica infantil centrada en el contraste deíctico (*-a'* vs. *-o'*) (capítulo III) dio como resultado que la adquisición de los términos deícticos de espacialidad en maya yucateco son análogos a otras lenguas. La proximidad (*-a'*) es más temprana y más frecuente que la distancia. El contraste se domina primero en las bases de los adverbios locativos, seguidos por los demostrativos, los ostensivos evidenciales y por último los adverbios modales. El rasgo de foco de atención sobre el referente que puede ser exofórico y anafórico parece ser dominado al mismo tiempo que el contraste, alrededor de los cuatro años. La complejidad lingüística y los rasgos semánticos que componen cada deíctico juegan un papel importante en el orden de adquisición. Esto supone que la cognición general del mundo está ligada a la adquisición de los términos semánticos en la lengua materna. Proponemos que hay dos posibles hipótesis que explican el hecho de que la proximidad sea más accesible en la adquisición infantil. La primera es la hipótesis de la especificidad lingüística de Bowermann (1996), pues la adquisición de la deixis infantil estudiada hasta ahora es de lenguas con anclaje en *ego* y por tanto tiene sentido que la proximidad a *ego* sea el rasgo que se aprenda primero. La segunda hipótesis es la de Sinha y Jensen de López

(2000) que sugieren que los niños están predispuestos por las experiencias obtenidas por la interacción. Consideramos esta hipótesis relevante, puesto que la proximidad es básica en la crianza infantil sobre todo del primer año de vida. Un estudio de adquisición infantil de una lengua con anclaje en el oyente aportaría respuestas importantes para ampliar los horizontes en cuanto a la adquisición del contraste deíctico.

En el segundo estudio sobre adquisición de semántica (capítulo IV), mediante el cual estudiamos la adquisición del sistema deíctico del maya yucateco en general, concluimos que los niños comienzan utilizando un pivote – en nuestros datos *ela’/elo’*-, en su función ostensiva, tanto como mostrativa como presentativa. Posteriormente se identifica la especialización de cada base, en su función locativa (*te’*), directiva en atención conjunta hacia entidades (*le*) y funciones ostensivas sin atención del oyente (*je’*). El adverbio locativo (*te’*), el demostrativo (*le*) y el ostensivo evidencial (*je’*) parecen tener un desarrollo común, ya que detectamos que en uno de los niños existe sobregeneralización de estos términos. Estos tres parecen tener un desarrollo que puede rastrearse a partir de un sólo término que se especializa, debido a que sus funciones pueden llegar a intersectarse, mientras que el modal *beyo’* parece tener un desarrollo independiente.

Referente a la adquisición del fenómeno morfosintáctico de la circuncclisis del maya yucateco, (capítulo V) obtuvimos que requiere de cuatro etapas importantes, pues no se reconoce en un principio el sistema discontinuo como una unidad, sino como elementos independientes. Cada etapa se diferenció de la otra porque se encontraron características diferentes de uso de los morfemas en el habla infantil, mostrando un desarrollo. Las primeras palabras y/o frases nominales simples son rodeadas ya sea por la base o por el enclítico, con mayor tendencia al uso de los enclíticos. En la segunda etapa se forman oraciones más complejas rodeadas ya sea por la base o por el enclítico y la frase nominal a inicio de oración carece del enclítico y al final de oración carece de la base. En la tercera etapa el niño comienza a utilizar ambos elementos en palabras y frases nominales y finalmente es capaz de utilizarla a la manera adulta flanqueando la frase nominal. Esto sugiere que la adquisición de elementos sintácticos requiere una construcción paulatina de los elementos que la conforman y que la función sintáctica como determinantes no genera la gramática adulta desde un principio. En el maya yucateco se requiere de un proceso de construcción primaria de palabras complejas hacia oraciones complejas (Aksu Koç y Slobin 1985). Encontramos también que tanto

en verbos (Pye, Pfeiler, de León, Brown, Mateo 2007) como en sustantivos (que en maya yucateco guardan estrecha relación) existe la tendencia a anexar los morfemas hacia el lado derecho de palabra y oración. Sugerimos que, para el presente trabajo, esto puede deberse a que el *input* no presenta un patrón consistente, ya que en el habla espontánea se pueden llegar a omitir la base o el enclítico, con mayor frecuencia del primero que del segundo. La otra posible causa recae en la característica prosódica de la lengua, acentuada en el topicalizador, pero como dijimos esto es un tema pendiente para futuras investigaciones.

Mediante el último estudio (cap. V) comparamos dos lenguas de origen distinto, lo que nos permitió analizar las diferentes rutas y estrategias utilizadas por niños que adquieren lenguas no relacionadas filogenéticamente. Sabemos pues que en la adquisición temprana del español –como se ha afirmado también para otras lenguas romances- los determinantes artículo definido y demostrativos son reconocidos por la mente infantil antes que en el maya yucateco, al menos en cuanto al sistema completo y en congruencia con nuestro análisis de producción espontánea. Los niños aprendices del español parecen acceder a los determinantes a partir de los pronombres deícticos. Los niños aprendices del maya yucateco acceden a partir de un solo elemento deíctico adjunto al sustantivo por el lado de la determinación, y por el lado de los pronombres, mediante las aféresis. No es mediante los elementos continuos (pronombres) que accede a los discontinuos (determinantes), pues en cuanto al reconocimiento y uso de la determinación cada elemento parece independiente del otro. Estas diferencias en la adquisición están ligadas a la naturaleza diversa de las lenguas mismas: en maya los determinantes son morfemas, mientras que en español se trata de lexemas; los sustantivos en español se adquieren antes que los verbos, lo cual no puede ser afirmado para el maya yucateco, ya que los sustantivos a partir de los dos años muestran un desarrollo paralelo.

Nuestro experimento de elicitación de datos refuerza además la validez del análisis de los datos espontáneos, pues ambos análisis nos indujeron hacia los mismos resultados y conclusiones con respecto a la adquisición del maya yucateco. Vimos además, que las diferentes características de las lenguas comparadas inducen a procesos de adquisición muy diversos. Lo que nos lleva a la conclusión de que es preciso atender a características muy específicas de la adquisición de lenguas de orígenes distintos, antes de establecer generalidades sobre el proceso de adquisición del lenguaje humano.

Esta tesis nos responde, en concreto, los siguientes aspectos de la adquisición del maya yucateco: (i) La proximidad se adquiere antes que la distancia. (ii) El sistema deíctico locativo se adquiere en un principio con función mostrativa, y presentativa, mediante la aféresis *elo'*, *ela'*. La diferenciación completa del sistema es un proceso que requiere de un tiempo que permite descifrar su especialización. (iii) La adquisición de ambos elementos de la discontinuidad, comienza no siendo reconocido como tal. Se adquiere primero los elementos aislados; se añade como un sistema discontinuo sólo paulatinamente primero en palabras, luego en frases nominales aisladas y posteriormente flanquean la frase nominal en oraciones complejas. (iv) El estudio de lenguas de origen no indoeuropeo, nos permite encontrar patrones de adquisición muy diversos. En este caso se ha comprobado que el proceso de adquisición de la determinación en maya yucateco difiere del español. Esto se debe a que en el proceso de adquisición de cada lengua particular influyen determinados factores ligados a la naturaleza tipológica y las particularidades del habla de cada lengua.

Si exprimimos la esencia de nuestra conclusión final, recaemos en las semillas saussureanas de la lingüística moderna: las características semánticas y morfosintácticas de la lengua, y la manera en que se manifiestan en el habla, que conforma las primeras interacciones humanas en la infancia, son las guías básicas del desarrollo ontológico.

IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos Llorach, E. 1994. *Gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Aksu-Koç, A. y D. Slobin. 1985. The acquisition of Turkish. En D.I. Slobin (ed.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates: 839-878.
- Aksu-Koç, A., F. Nihan Ketrez, K. Laalo, y B. Pfeiler. 2007. Agglutinating languages: Turkish, Finnish, and Yucatec Maya. En S. Laaha y S. Gillis (eds.) *Typological perspectives on the acquisition of noun and verb morphology*. Antwerp Papers in Linguistics 112.
- Anderson, S.R y E.L. Keenan. 1985. Deixis. En T. Shopen (ed.) *Language typology and syntactic description: Grammatical categories and the lexicon III*. Cambridge University Press: 259-308.
- Ayres, G. y B. Pfeiler. 1977. *La conjugación en el maya yucateco moderno*. Yucatán, Universidad Autónoma de Yucatán, Departamento Editorial de la Dirección General de Extensión.
- Baker, M.C. 2001. *The Atoms of Language*. New York: Basic Books.
- Bard, B. y J.S. Sachs. 1977. Language Acquisition Patterns in Two Normal Children of Deaf Parents. Paper presented at the annual *Boston University Conference on Language Development* (Boston, Massachusetts, Sept. 30-Oct. 1).
- Barriga Puente, F. 1998. Los sistemas pronominales indoamericanos. México: Tesis de Maestría en Lingüística, ENAH.
- Barrera Vázquez, A. (dir). 1991. *Diccionario Maya: maya-español, español-maya*. Porrúa.
- Bassano, D. 2000. Early development of nouns and verbs in French: Exploring the interface between lexicon and grammar. *Journal of Child Language*, 27: 521-559.
- Bassano, D., I. Maillochon y S. Mottet. 2008. Noun Grammaticalization and determiner use in French children's speech: A gradual development with prosodic and lexical influences. *Journal of Child Language* 35: 403-438
- Bastarrachea, J.R., E. Yah Pech y F. Briceño Chel. 1992. *Diccionario básico español-maya / maya-español*. Yucatán, México, Maldonado Editores.
- Bates, E. 1976. *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- Bello, A. 1980. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid, Edaf.
- Blair, R.W. 1966. Yucatec Maya Noun and Verb Morpho-Syntax. Ph.D. Dissertation. Department of Linguistics. Indiana, Indiana University Microfilms.
- Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York: Henry Holt and Co.

- Brown, P. 1998. Conversational structure and language acquisition: The role of repetition in Tzeltal adult and child speech. *Journal of Linguistic Anthropology* 8(2): 197-221
- Brown, R., y U. Bellugi. 1964. Three processes in the child's acquisition of syntax. En E.H. Lenneberg (ed.) *New directions in the study of language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bohnenmeyer, J. 2004 Split intransitivity, linking, and lexical representation: the case of Yukatek Maya. *Linguistics* 42(1): 67-107.
- Bohnenmeyer, J. y C. Stolz. 2006. The expression of spatial reference in Yukatek Maya: a survey. En S. Levinson y D. Wilkinson (eds.) *Grammars of Space*. Cambridge University Press.
- Bolles D. y A. Bolles. 1985. *A grammar of the Yucatecan Mayan language*. Lee, New Hampshire
- Bowerman, M. 1973. *Early syntactic development : A cross linguistic study with special reference to Finnish*. Cambridge University Press.
- _____. 1983. Hidden meanings: The role of cover conceptual structures in children's development of language. En D.R. Rogers y J.A. Sloboda (eds.) *The acquisition of symbolic skills*. New York: Plenum: 445-470.
- _____. 1996. The origin of children's spatial semantic categories: Cognitive versus linguistic determinants. En J.J. y S. C. Levinson (eds.) *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge University Press: 145-176.
- Braine, M. D. S. 1976. Children's first word combinations. *Monogr. Soc. Res. Ch. Dev* 41 (Serial No. 164).
- Brown, P. 1997. Isolating the CVC root in Tzeltal Mayan: A study of children's first verbs. En E.V. Clark (ed.) *Proceedings of the 28th Annual Child Language Research Forum*. Stanford, CA: CSLI/University of Chicago Press: 41-52
- Brown, P. 1998. Children's First Verbs in Tzeltal. Evidence for an Early Verb Category. *Linguistics* 36. 4: 713-753.
- Brown, R. 1973. *A first language: the early stages*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Brown R y U. Bellugi 1964. Three processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard Educ. Rev.* 34:133-151.
- Bricker, V., E. Po'ot Y. y O. Dzul. 1998. *A dictionary of the Maya language as spoken in Hocabá, Yucatán*. University of Utah Press, Salt Lake City.
- Bühler, K. 1934. *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena. Gustav Fischer.

- Bühler, K. 1967. *Theory of language: the representational function of language*. John Benjamins.
- _____. 1979. *Teoría del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- _____. 1982. The deictic field of language and deictic words. En R.J. Jarvella y W. Klein (eds.) *Speech, place and action*. Nueva York: John Wiley: 9-30
- Burns, C. T. y N. N. Soja. 1996. Syntax, Semantics and NP-type Nouns. En A. Stringfellow, Cahana-Amitay, E. H. y A. Zukowski (eds.) *Proceedings of the Boston University Conference on Language Development* 20: 146-154.
- _____. 2000. Children's acquisition of NP-type nouns: Evidence for semantic constraints on productivity. *Language and Cognitive Processes* 15: 45-85.
- Butler, Y.G. 2002. Second language learners' theories on the use of English articles: An Analysis of the Metalinguistic Knowledge Used by Japanese Students in Acquiring the English Article System. *Studies in Second Language Acquisition* 24 (1):451-480.
- Bybee, J.L. 1995. Regular morphology and the lexicon. *Language and Cognitive Processes* 10: 425-455.
- Carrillo Carreón, C. A. 2005. La adquisición de los pronombres de referencia cruzada en el maya yucateco. Estudio de caso. Tesis de maestría: UADY.
- Carter, A.L. 1978. From sensori-motor vocalizations to words. En A. Lock (ed.) *Action, Gesture, and Symbol: The Emergence of Language*. Londres, Academic Press: 309-350.
- Chesterman, A. 1991. *On definiteness: A study with special reference to English and Finish*. Cambridge University Press.
- Cifuentes Honrubia, J. L. 1989. *Lengua y espacio. Introducción al problema de la deixis en español*. Universidad de Alicante.
- Clark, E. V. 1972. Some perceptual factors in the acquisition of locative terms by young children. En P. M. Peranteau, J. N. Levi, y G. C. Phares (eds.) *Papers from the eighth regional meeting*. Chicago, IL: Chicago Linguistic Society: 341-349.
- Clark, E.V. 1973. *The Lexicon in the Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Clark, E.V. 1976. From Gesture to Word: On the Natural History of Deixis in Language Acquisition. En J.S. Bruner y A. Garton (eds.) *Human Growth and Development*. Wolfson College Lectures: Oxford University Press.
- Clark, E. V. 1993. *The Lexicon in acquisition*. Cambridge University Press.
- Clark, E.V. 2003. *First Language Acquisition*. Cambridge University Press.

Clark, E.V. y C.J. Sengul. 1978. Strategies in the acquisition of deixis. *Journal of Child Language* 5: 457-475.

Coseriu, E. 1989. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid:Gredos.

Cross, T. 1977. Mother's speech adjustments: the contribution of selected child listener variables, En C. Snow y C. Ferguson (eds.) *Talking to Children*. New York: Cambridge University Press: 151-188.

Danziger, E. 1998. Getting Here from There: The Acquisition of "Point of View" in Mopan Maya. *Ethos* 26: 48-72.

Deacon, T.W. 1997. *The Symbolic Species: The Co-Evolution of Language and the Brain*. New York: W.W. Norton & Company.

De Boysson-Bardies, B. 2001. *How Language Comes to Children*. MIT Press.

Demonte, V. 1999. El adjetivo: Clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal. En I. Bosque Muñoz y V. Demonte Barreto (eds.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española: Sintaxis básica de las clases de palabras* 1: 129-216.

Demuth, K., y A. Tremblay. 2008. Prosodically-conditioned variability in children's production of French determiners. *Journal of Child Language*, 35: 99-127.

de León, L. 1998. The emergent participant: Interactive patterns in the socialization of Tzotzil (Mayan) infants. *Journal of Linguistic Anthropology* 8 (2):131-161.

_____. 1999. Verb roots and caregiver speech in early Tzotzil (Mayan) acquisition. En B. A. Fox, D. Jurafsky y L. A. Michaelis (eds.) *Cognition and Function in Language*, Stanford: CSLI: 99-119.

de Villiers P.A. y J.G. de Villiers. 1974. On This, That, and the Other: Nonegocentrism in Very Young Children. *Journal of Experimental Child Psychology* 18: 438-447.

Diessel, H. 1999. *Demonstratives: Form, Function, and Grammaticalization*. Typological Studies in Language 42. Amsterdam: John Benjamins

Diessel, H. y M. Tomasello. 2000. The development of relative clauses in spontaneous child speech. *Cognitive Linguistics* 11: 131-151.

Dressler, W., U. Stephany, A. Aksu-Koç y S. Gillis. 2007. Discussion and Conclusion. En S. Laaha y S. Gillis (eds.) *Typological perspectives on the acquisition of noun and verb morphology*. Antwerp Papers in Linguistics 112: 67-72.

Durbin, M. y F. Ojeda. 1982. Patient Deixis in Yucatec Maya. *Journal of Mayan Linguistics* 3,2: 3-23.

Eguren, L. J. 1999. Pronombres y adverbios demostrativos. En I. Bosque Muñoz y V. Demonte Barreto (eds.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española: Sintaxis básica de las clases de palabras* 1: 929-972.

- Ehrich, V. 1992. Hier und Jetzt: Studien zur Lokalen und Temporalen Deixis im Deutschen. *Studies on Local and Temporal Deixis in German*. Tübingen: Niemeyer.
- Elman, J.L. 1999. Origins of language: A conspiracy theory. En B. MacWhinney (ed.) *The emergence of language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Espinosa Ochoa, M.R. 2001. Mirando a través de la misma ventana: sobre la influencia del habla materna en el proceso de adquisición de los demostrativos. *Lingüística* 13: 161-178.
- _____. 2002. Los pronombres demostrativos en la adquisición del español como lengua materna. Tesis de licenciatura. UNAM.
- Farrar J. 1992. Negative evidence and grammatical morpheme acquisition. *Developmental Psychology*, 28: 90-98.
- Fenson, L., P.S. Dale, J.S. Reznick, E. Bates, D. Thal, y S. Pethick. 1994. Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 59,5:1-173.
- Fillmore, C. J. 1989. Grammatical construction theory and the familiar dichotomies. En R. Dietrich y C.F. Graumann (eds.) *Language processing in social context*. Amsterdam: North-Holland/Elsevier. 17-38.
- _____. 1997. Lectures on Deixis. *CSLI Lecture Notes*, 65. Stanford, CA: CSLI Publications.
- Flores Vera, M. A. 1998. La adquisición temprana del maya yucateco. Tesis de Licenciatura. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Furrow, D., K. Nelson y H. Benedict. 1979. Mothers' speech to children and syntactic development: some simple relationships. *Journal of Child Language*, 6: 423-442.
- García Fajardo, J. 1991. El significado de los determinantes españoles. *Nueva Revista de Filología Hispánica* 39, 2: 737-752.
- Garton, F. A. 1983. An Approach to the Study of Determiners in Early Language Development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 12, 5: 513-525.
- Gaskins, S. 1990. *Yucatec Maya Spatial and Locative Terms Used with Young Children*. Department of Anthropology, University of Pennsylvania.
- Gerken, L., B. Landau, y R. E. Remez. 1990. Function morphemes in young children's speech perception and production. *Developmental Psychology* 26: 204-216.
- Gerken, L. y B.J McIntosh, 1993. The interplay of function morphemes and prosody in early language. *Developmental Psychology* 29: 448-457.
- Golinkoff, R. M., K. Hirsh-Pasek. y M. A. Schweisguth, 2001. A reappraisal of young children's knowledge of grammatical morphemes. En J. Weissenborn y B. Höhle (eds) *Approaches to bootstrapping I*. John Benjamins: 167-88.

- Granfeldt, J. 2000. The acquisition of the determiner phrase in bilingual and second language French. *Bilingualism: Language and Cognition* 3,3: 263-280.
- Grosjean, F. 1982. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Harvard University Press.
- Guasti, M. T., J. de Lange, A. Gavarró y C. Caprin. 2004. Article omission: across child languages and across special registers. En J. van Kampen y S. Baauw (eds.) *Proceedings of GALA 2003 I*. Utrecht: LOT: 199-210.
- Gullberg, M. 1999. Communication strategies, gestures, and grammar. Acquisition et Interaction en Langue Étrangère. Paper presented at the 8th EUROSLA Conference, Paris.
- Hallan, N. 2001. Paths to prepositions? A corpus-based study of the acquisition of a lexico-grammatical category. En J. Bybee y P. Hopper (eds.) *Frequency and the emergence of linguistic structure*. John Benjamins: 91-120.
- Hanks, W. 1983. Deixis and the organization of interactive context in Yucatec Maya. Tesis doctoral. Chicago University.
- _____. 1990. *Referential Practice: Interaction and Space among the Mayas*. Chicago University Press.
- _____. 1993. Metalinguage and pragmatics of deixis. En J. Lucy (ed.) *Reflexive Language : Reported Speech and Metapragmatics*. Cambridge University Press: 127-157.
- Hartman, D. 1982. Deixis and anaphora in German Dialects: The Semantics and Pragmatics of two definite articles in dialectal varieties. En J. Weissenborn y W. Klein (eds.) *Here and There: Cross-linguistic studies on deixis and demonstration*. Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins.
- Hecht, A. C. 2009. Transmisión intergeneracional de lengua indígena en contextos de desplazamiento. *Regiones, suplemento de antropología* 37: 11-15.
- Hottenroth, P.M. 1982. The system of local deixis in Spanish. En J. Weissenborn y W. Klein (eds) *Here and There: Crosslinguistics Studies on Deixis and Demonstration*. John Benjamins: 133-154
- INEGI. XI *Censo General de Población y Vivienda*, 1990. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, México. En página web: <http://www.inegi.org.mx>.
- INEGI. *Conteo de Población y Vivienda*, 1995. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, México. En página web: <http://www.inegi.org.mx>.
- INEGI. XII *Censo General de Población y Vivienda*, 2000. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, México. En página web: <http://www.inegi.org.mx>.
- INEGI. II *Conteo de Población y Vivienda*, 2005. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, México. En página web: <http://www.inegi.org.mx>.

Johnson, C.1983. The development of children's interrogatives: From formulas to rules. *Papers & Reports on Child Language Development* 22: 108-115.

Karmiloff-Smith, A.1979. *A functional approach to child language: A study of determiners and reference*. Cambridge University Press.

Kedar, Y., M. Casasola y B. Lust. 2004. 24-Month-Olds' Sensitivity to the Syntactic Role of Function Words in English Sentences: Noun Phrase Determiners. *Proceedings of the 2004 Child Language Research: Constructions and Acquisition*: 88-97.

Kernan, K. 1969. The acquisition of language by Samoan children. Tesis doctoral. California University.

Klein, W. (1978): Wo ist hier? Präliminarien zu einer Untersuchung der lokalen Deixis. *Linguistische Berichte* 58: 18-40.

Kuczaj, S. 1979. The influence of contractibility on the acquisition of be: Substantial, meager, or unknown? *Journal of Psycholinguistic Research* 8: 1-11.

Kramer, K. 2005. *Maya children: Helpers at the Farm*. Harvard University Press.

Kügler, F. y S. Skopeteas. 2006. Interaction of Lexical Tone and Information Structure in Yucatec Maya. En *Second International Symposium on Tonal Aspects of Languages*. La Rochelle, Francia: 380-388.

Küntay C. A. y A. Özyürek. 2006. Learning to use demonstratives in conversation: what do language specific strategies of Turkish reveal? *Journal of Child Language* 33: 303-320.

Laaha S. y S. Gillis (eds.). 2007. *Typological perspectives on the acquisition of noun and verb morphology*. Antwerp Papers in Linguistics 112.

Langacker, R. W. 1987. *Foundations of cognitive grammar: Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press.

Lange, S., y K. Larsson.1973. *Syntactical development of a Swedish girl Embla, between 20 and 42 months of age, 1: Age 20-25 months*. Project Child Language Syntax. Report No. 1. Institutionen för nordiska språk, Stockholms Universitet.

Laurendeau M., y A. Pinard.1970. *The development of the concept of space in the child*. Nueva York: International Universities Press.

Lehmann, C.1998. *Possession in Yucatec Maya*. LINCOM Studies in Native American Linguistics 04. LINCOM EUROPA.

Lehmann, C. 2007-. *La lengua maya de Yucatán*.
<http://www.christianlehmann.eu/ling/sprachen> (accedido el 12 de septiembre de 2009).

Lehmann, C., Y. Shin, y E. Verhoeven. 2004. Person prominence and relation prominence: On the typology of syntactic relations with particular reference to Yucatec Maya. *Arbeitspapiere des Seminars für Sprachwissenschaft der Universität Erfurt* 12. Universität Erfurt.

- Leonetti, M. 1999. El artículo. En Ignacio Bosque Muñoz y Violeta Demonte Barreto (eds.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española: Sintaxis básica de las clases de palabras* 1: 787-890.
- Levinson, S. C. 2004. Deixis. En L. Horn (Ed.) *The handbook of pragmatics*. Oxford: Blackwell: 97-121.
- Lieven, E.V., H. Behrens, J. Spears y M. Tomasello. 2003. Early syntactic creativity: a usage-based approach. *Journal of Child Language* 30: 333-370.
- Lleó, C. 2001. The Interface of Phonology and Syntax: The emergence of the article in the early acquisition of Spanish and German. En J. Weissenborn y B. Höhle (eds.) *Approaches to Bootstrapping. Phonological, lexical and neurophysiological aspects of early language acquisition*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins: 23-44.
- Lleó, C. y K. Demuth. 1999. Prosodic constraints on the emergence of grammatical morphemes: Crosslinguistic evidence from Germanic and Romance languages. En A. Greenhill, H. Littlefield, y C. Tano (eds.), *Proceedings of the 23rd Annual Boston University Conference on Language Development*: 407-418.
- Lope Blanch, J.M. 1984. Un caso de interferencia amerindia en el español de México. *Anuario de Letras* 22: 209-218.
- Lust, B. 1994. Functional Projection of CP and Phrase Structure Parameterization: An Argument for the Strong Continuity Hypothesis. En Lust, B., Whitman, J., y Suner, M. (eds.). *Cross Linguistic Perspectives. Heads, Projections, and Learnability* 1: 85-118.
- _____. 2006. *Child Language: acquisition and growth*. Cambridge University Press.
- Lust B., Flynn S., y C. Foley. 1996. What Children Know About What They Say: Elicited Imitation as a Research Method. En D. McDaniel, C., McKee y H. Cairns (eds.), *Methods for Assessing Children's Syntax*. MIT Press: 55-76.
- Lyons, J. 1977. *Semantics* 2. Cambridge University Press.
- _____. 1989. Semantic Ascent: A Neglected Aspect of Syntactic Typology. En B. Arnold et.al. *Essays on Grammatical Theory and Universal Grammar*. Oxford University Press: 153-189.
- _____. 1995. *Linguistic Semantics: An introduction*. Cambridge University Press.
- Mateo, P. 2005. The Acquisition of Verb Inflection in Q'anjob'al. Tesis de maestría. Kansas University.
- McNeill D., J. Cassell, y E.T. Levy. 1993. Abstract deixis. *Semiotica*. 95: 5-19.
- McQuwon, N. 1967. Classical Yucatec (Maya). *Handbook of Midle American Indians* 5, *Linguistics*. University of Texas Press.
- McWhinney, B. 1987. *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale.

- Monforte y Madera, J. 1999. Estructura y función del determinante le...á, le...ó, le...é en el maya yucateco: un estudio empírico-descriptivo. Tesis de maestría. CIESAS - INI.
- Mossbrucker, H. 1992. "Etnia", "cultura" y el impacto de la migración entre los mayas de Yucatán. *América Indígena* 4: 187-214.
- Müller, R.A. 1996. Innateness, Autonomy, Universality? Neurobiological approaches to language. *Behavioral and Brain Sciences* 19:611-631.
- Muñetón Ayala, M.A. 2005. Estudio longitudinal de la producción de déicticos en castellano en niños de 12 a 36 meses durante las actividades cotidianas. *Anuario de Psicología* 36: 315-337.
- Nelson, K. 1973. Structure and strategy in learning how to talk. *Monograph of the Society for Research in Child Development* 38: 1-2
- Newport E., H. Gleitman y L. R. Gleitman. 1977. Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech style. En C.E. Snow y C.A. Ferguson (eds.) *Talking to children*. Cambridge University Press: 109-149.
- Nicoladis, E. 2007. The effect of bilingualism on the use of manual gestures. *Applied Psycholinguistics* 28: 441-454.
- Ochs, E. 1982. Talking to children in Western Samoa. *Language in Society* 11: 77-104.
- Özyürek, A. 1998. An analysis of the basic meaning of Turkish demonstratives in face-to-face conversational interaction. En S. Santi, I. Guaitella, C. Cave y G., Konopczynski (eds.) *Orality et Gestualité: Communication multimodale, interaction*. Paris: L'Harmattan: 609-614.
- Park, T.Z. 1970. *Language acquisition in a Korean child*. Psychologisches Institut, Universität Bern.
- Pérez-Pereira, M. (1991). The acquisition of gender: What Spanish children tell us. *Journal of Child Language* 18: 571-590.
- Peronard, M.T. 1982. Adquisición de los pronombres demostrativos en castellano. *Actas del Primer Congreso Internacional sobre el español de América*. San Juan Puerto Rico. Universidad de San Juan. Madrid, La Muralla: 899-911.
- Pfeiler, B. 1993. Reinforcing cultural identity and environmental awareness among the Maya of Yucatán. *Mexicon* 15,1: 5-6.
- _____. 1995. Variación fonológica en el maya yucateco. En R. Arzápalo y Y. Lastra (eds.), *Vitalidad e influencia de las lenguas indígenas en Latinoamérica*. México, D.F.: Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas. 488-497.
- _____. 1996. "Yaan diferencia waye' yéetel máaya yukatáan" (un estudio dialectal). En U. Hostettler (ed.). *Los mayas de Quintana Roo. Investigaciones antropológicas recientes*. Institut für Ethnologie der Universität Bern: 5-11.

- _____. 1997. La función prosódica en el maya y su representación en la escritura. En C. Lara (comp.) *Identidades Sociales en Yucatán*. Facultad de Ciencias Antropológicas. Mérida, México: 231-240.
- _____. 1998. El xe'ek' y la hach maya - cambio y futuro del maya ante la modernidad cultural en Yucatán. En: Andreas Koechert y Thomas Stolz (eds.) *Convergencia e Individualidad. Las Lenguas Mayas entre Hispanización e Indigenismo*. Hannover: Verlag für Ethnologie. Colección Americana 7:125-140.
- _____. 1998. La adquisición de los verbos transitivos en el maya yucateco. *Función 18*: 99-120.
- _____. 1999. Situación sociolingüística. En *Atlas de Procesos Territoriales de Yucatán*. PROESA, Proyección Cartográfica, México, D.F.: 269-299
- _____. 2002. Noun and Verb Acquisition in Yucatec Maya. En M.D. Voeikova y W.U. Dressler (eds.). *Pre- and Protomorphology: Early Phases Morphological Development in Nouns and Verbs*. Lincon Europa: 75-82.
- _____. 2003 Early acquisition of the verbal complex in Yucatec Maya”, in D. Bittner, W.U. Dressler y Marianne Kilani-Schoch (eds.) *Development of Verb Inflection in First Language Acquisition. A Cross-Linguistic Perspective*. Mouton de Gruyter: 379-399.
- _____. 2006. Polyvalence in the Acquisition of Early Lexicon in Yucatec Maya. En X. Lois y V. Vapnarsky (eds.) *Lexical Categories and Root Classes in Amerindian Languages*. Frankfurt, Peter Lang: 319-341.
- _____. 2007. Lo oye, lo repite y lo piensa. La contribución de instrucciones explícitas a la adquisición del maya yucateco. En B. Pfeiler (ed.) *Learning indigenous languages: child language acquisition in Mesoamerica and in Basque*. Hannover: Verlag für Ethnologie: 183-202.
- Pfeiler, B. y E. Martín Briceño. 1997. Early Verb Inflection in Yucatec Maya. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* 33: 117-125.
- Pfeiler, B. y C. Carrillo Carreón . 2001. La adquisición del maya yucateco: el número. En C. Rojas Nieto y L. de León Pasquel (coords.) *La adquisición de la lengua materna: español, lenguas mayas, euskera*. UNAM-CIESAS: 75-97.
- Pfeiler, B., E. Martín Briceño. (1998). La adquisición de la transitividad en el maya yucateco. *Función 18*: 97-120.
- Piaget, J. 1967. *The child's conception of the world*. Routledge y Kegan Paul.
- Pinker, S. 1989. *Learnability and Cognition: The Acquisition of Argument Structure*. MIT Press.
- _____. 1994. *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*. HarperCollins.

- Pine, J. 1994. The language of primary caregivers. En C. Gallaway y B. J. Richards (eds.) *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge University Press: 15-37.
- Pine, J., y E. Lieven. 1997. Slot and frame patterns in the development of the determiner category. *Applied Psycholinguistics* 18: 123-138.
- Pine, J., y H. Martindale. 1996. Syntactic categories in the speech of young children: The case of the determiner. *Journal of Child Language* 23: 369-395.
- Pye, C. 1983. Mayan telegraphese: intonational determinants of inflectional development in Quiché' Mayan. *Language* 59: 583-604.
- _____. 1986. Quiché Maya Speech to Children. *Journal of Child Language* 13:85-100.
- _____. 1992. The acquisition of K'iche' Maya. En D.I. Slobin (ed.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition* 3: 221-308.
- Pye, C., B. Pfeiler, L. de León, P. Brown y P. Mateo. 2007. Roots or Edges? Explaining variation in children's early verb forms across five Mayan languages. En B. Pfeiler (eds.) *Learning indigenous languages: Child language acquisition in Mesoamerica*. Mouton de Gruyter: 15-46.
- Quartz, S. R. y T. J. Sejnowski. 1997. The Neural Basis of Cognitive Development: A Constructivist Manifesto. *Behavioral and Brain Sciences* 20,4:537-556.
- Richards, J. C. 1971. A Non-contrastive approach to error analysis. *English Language Teaching Journal* 25: 204-219.
- Rigau, G. 1999. La estructura del sintagma nominal. En Ignacio Bosque Muñoz y Violeta Demonte Barreto (eds.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española: Sintaxis básica de las clases de palabras I*: 311-362.
- Rodrigo, M.J., A. González, M. de Vega, M. Muñetón Ayala y G. Rodríguez. 2004. *First Language* 24: 71-90.
- Rojas Nieto, C. y L. de León Pasquel (coords.). 2001. *La adquisición de la lengua materna: español, lenguas mayas, euskera*. México, UNAM-CIESAS.
- Sanches, M. 1968. Features in the acquisition of Japanese. Tesis doctoral. Stanford University.
- Silke B., H. Diessel, M. Tomasello. 2008. The Acquisition of German Relative Clauses: A Case Study. *Journal of Child Language* 35: 325-348.
- Sinha, C. y K. Jensen de López. 2000. Language, Culture and the embodiment of spatial cognition. *Cognitive Linguistics* 11: 17-41.
- Skopeteas, S. y E. Verhoeven. 2005. Postverbal argument order in Yucatec Maya. *Sprachtypologie und Universalienforschung* 53,1: 71-79.

Slobin, D. 1973. Cognitive prerequisites of development of grammar. En C.A. Ferguson y D.A. Slobin (eds.) *Studies of child language development*. Holt Rinehart & Winston: 175-208.

Slobin, D. y C. Welsh. 1973. Elicited imitation as a research tool in developmental psycholinguistics. En C. A. Ferguson y D. I. Slobin, (eds.), *Studies of child language development*. Holt, Rinehart y Winston: 485-497.

Smailus, O. 1989. *Gramática del Maya Yucateco Colonial*. Wayasbah.

Snow, C.E. y C.A. Ferguson, 1977. *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge University Press.

Soja, N. 1994. Evidence for a distinct kind of noun. *Cognition* 51: 267-284.

Swadesh M., M. C. Álvarez y J. R. Bastarrachea. 1970. *Diccionario de elementos del maya yucateco colonial*. Coordinación de Humanidades, UNAM.

Tanz, C. 1980. *Studies in the acquisition of deictic terms*. Cambridge University Press.

Theakston, A., E.V. Lieven, J., J.Pine y C. Rowland. (2001). The role of performance limitations in the acquisition of verb argument structure. *Journal of Child Language* 28: 127-152.

Thomas, M. 1989. The acquisition of English articles by first- and second-language learners. *Applied Psycholinguistics* 10: 335-355.

Thorne, J. 1974. J. Notes on "On the notion 'definite'". *Foundations of Language* 1: 11-114.

Tomasello, M. 1992. *First verbs: A case study of early grammatical development*. Cambridge University Press.

_____. 2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.

_____. 1995. Language is Not an Instinct. *Cognitive Development* 10: 131-156.

_____. 2006. Acquiring linguistic constructions. En D. Kuhn y R. Siegler (eds.), *Handbook of Child Psychology*. Nueva York: Wiley.

Tozzer, A. 1977. *A Maya Grammar*. Dover Publications.

Trask, R.L. 1996. *Historical Linguistics: an Introduction*. St Martin's Press.

Trenkic, D. 2008. The representation of English articles in second language grammars: Determiners or adjectives? *Bilingualism: Language and Cognition* 11,1:1-18.

Van der Velde, M. 2004. L'acquisition des déterminants en L1: une étude comparative entre le Français et le Néerlandais. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 21: 9 - 46.

- Van Geenhoven, V y N. Warner (eds.). 1999. *Annual Reports 1999*. Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- Van Geenhoven, V y N. Warner (eds.). 2000. *Annual Reports 2000*. Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- Wales, R. 1979. Deixis. En P. Fletcher y M. Garman (eds.) *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. Cambridge University Press: 241-260.
- Webb, A. P. y A.A. Abrahamson. 1976. Stages of egocentrism in children's use of 'this' and 'that': a different point of view. *Journal of Child Language* 3: 349-367.
- Weissenborn, J. 1990. Functional categories and reconsidered. *Linguistische Berichte*: 190-224.
- Wilkins, D.P. y D. Hill. 1995. 'When GO means COME: Questioning the Basicness of Basic Motion Verbs'. *Cognitive Linguistics* 6: 209-259
- Wilkins, D. P. 1995. Expanding The Traditional Category of Deictic Elements: Interjections as Deictics. En J. F. Duchan, G. A. Bruder y L. E. Hewitt (eds.) *Deixis in Narrative: A Cognitive Science Perspective*. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale: 359-386.
- Wilkins, D. P. 1999. The 1999 demonstrative questionnaire: "This" and "That" in comparative perspective. En D. P. Wilkins (ed.) *Manual for the 1999 field season*. tuto Max Planck Institute for Psycholinguistics: 1-24.
- Xu, J. 2008. Error theories and second language acquisition. *US-China Foreign Language* 6: 35-42.
- Zámišová, L. 2003. La situación sociolingüística en el territorio de la península de Yucatán. Multilingüismo en la sociedad y relaciones entre política, lengua e identidad social. Informe de investigación de posgrado. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Zúñiga, F. 2006. Deixis and Alignment: Inverse systems in indigenous languages of the Americas. En M. Noonan (ed.) *Typological Studies in Language* 70. John Benjamins Publishing Company.

X. GLOSARIO

Absolutivo: Es la relación gramatical fundamental en el sistema ergativo de relaciones, en la que se alinea el receptor del verbo transitivo con el actante del verbo intransitivo.

Acusativo: Caso de la declinación en que se expresa el complemento u objeto directo.

Adjetivo: Palabra que pertenece al discurso y cuyos miembros prototípicos designan propiedades, y algunas veces, estados.

Adverbios locativos (te (l)-a'-o'): Palabra que opera como adjunto, y modifica a un verbo o frase verbal en función de su locación o ubicación.

Adverbios modales: Palabra que opera como adjunto y puede modificar a un verbo o frase verbal, adjetival o adverbial en función de la manera, acción o proceso en el que se lleva a cabo un evento.

Aféresis: Supresión de algún sonido al principio de un vocablo.

Anáfora: La anáfora es la co referencia de una expresión antecedente. Este último provee la información necesaria para la interpretación de la expresión.

Artículo: Determinante altamente especializado que expresa una o varias de las características básicas de la determinación, como son definitud e indefinitud, genérico y específico, dado y nuevo.

Artículo definido: Artículo que expresa las características definitud, especificidad o dado de una frase nominal.

Artículo indefinido: Artículo que expresa las características indefinitud, genérico o nuevo de una frase nominal.

Aspecto: El aspecto es la categoría gramatical asociada con los verbos que expresa la temporalidad de un evento o el estado expresado por el verbo.

Auxiliar: Verbo que acompaña al verbo léxico o la frase verbal y expresa distinciones gramaticales no enunciadas en el verbo léxico.

Base: Morfema inicial de los deícticos del maya yucateco que indica la categoría grammatical.

Catáfora: Tipo de deixis que desempeñan algunas palabras, como los pronombres, para anticipar el significado de una parte del discurso que va a ser emitida a continuación

Causativo: Indicación léxica o gramatical del rol causal de un referente en relación a un evento o estado expresado por el verbo.

Clasificador: Clítico que expresa la clasificación de un sustantivo.

Completivo: Aspecto que indica que una situación ha sido completada. Se utiliza en el maya yucateco porque gramaticaliza la oposición con el perfectivo.

Conjunción: Palabra invariable que encabeza diversos tipos de oraciones subordinadas o que une vocablos o secuencias sintácticamente equivalentes.

Contraste deíctico: La oposición, en la mayoría de los casos espacial, que manifiestan los deícticos en la mayoría de las lenguas, p. ej. próximo vs. distal.

Continuos: Se llama así cuando los dos morfemas de los deícticos del maya yucateco están unidos por la lateral 'l'.

Dativo: Caso de la declinación en que se expresa en algunas lenguas el complemento u objeto indirecto, o bien, un sustantivo que expresa un rol de recipiente, beneficiario de una acción o poseedor de algo.

Deixis: Fenómeno de la lengua que tradicionalmente se define como ubicada dentro de las coordenadas espacio-temporales del aquí y el ahora.

Demostrativos (en maya yucateco: le(l)-a'-o'-ti'): Palabras prototípicas del sistema deíctico de las lenguas, cuyo referente son entidades concretas y abstractas.

Determinantes: Palabra que tiene como función introducir el nombre en la oración y precisar su extensión significativa, señalando a cuáles o cuántas de las entidades designadas por el nombre se refiere el que habla, o bien si éstas son o no conocidas o consabidas por los interlocutores.

Diminutivo: Que denota disminución de tamaño en el objeto designado.

Discontinuos: Se llama así cuando los dos morfemas de los deícticos del maya yucateco están separados por un sustantivo, una frase nominal, una frase verbal o una oración.

Distal: Contraste deíctico que expresa que dentro del contexto lingüístico el hablante se encuentra distante (física, social, afectivamente, etc.) del referente. En esta tesis se llama así a los deícticos que expresan este contraste.

Dominio: La esfera de acceso táctil, visual y social del hablante.

Egocéntrico incluyente (way e'): Deíctico del maya yucateco que funciona como adverbio locativo. Expresa el dominio del hablante y las dimensiones sociales que lo incluyen a él. Se opone a *toló'*.

Egocéntrico excluyente (toló'): Deíctico del maya yucateco que funciona como adverbio locativo. Expresa el dominio del oyente y las dimensiones sociales que lo incluyen a él. Se opone a *way e'*.

Enclítico: Clítico que se adhiere fonológicamente al final de una palabra precedente para formar una sola unidad.

Epéntesis: Figura de dicción que consiste en añadir algún sonido dentro de un vocablo.

Ergativo: Marca que la expresión nominal lleva la función ergativa.

Exofóricos: La referencia a una expresión directa a un referente extralingüístico.

Existencial: Marca la existencia de un referente.

Femenino: Perteneciente al género femenino.

Focal (leti'): Demostrativo del maya yucateco que se utiliza para expresar que ambos interlocutores han establecido previamente el foco sobre el referente, también expresa unicidad.

Glotal: Sonido articulado por un cierre completo momentáneo de la glotis.

Imperativo: Modo verbal que denota mandato, exhortación, ruego o disuasión.

Incompletivo: Es un tipo de imprefectivo.

Interjección: Clase de palabras que expresan alguna impresión súbita o un sentimiento profundo, como asombro, sorpresa, dolor, molestia, amor, etc. Sirve también para apelar al interlocutor, o como fórmula de saludo, despedida, conformidad, etc.

Interrogativo, a: Que implica o denota interrogación.

Locativo: Ver Adverbio Locativo.

Locativo focal: Ver focal.

Masculino: Perteneciente al género masculino.

Modales (bey-o'-a'): Ver adverbios modales.

Negación: La negación es una operación morfosintáctica en la entrada léxica niega o invierte el significado de otra entrada léxica o construcción.

Neutro: De género que no es ni masculino ni femenino.

Numeral: Palabra que expresa cantidad numérica o hace referencia a los números

Onomatopeya: Imitación o recreación del sonido de algo en el vocablo que se forma para significarlo

Ostensivos Evidenciales (je'(l) -a'-o'-e'): Son los deícticos que al mostrar u ostentar el referente lo hacen patente, y manifiestan certeza sobre la existencia de éste.

Periférico sensorial (be'): Enclítico del maya yucateco en el que se expresa que el referente es un sonido o un olor.

Plural: El de la palabra que se refiere a dos o más personas o cosas.

Posesivo: Que expresa propiedad o relación de propiedad tales como parentesco y otras formas de asociación.

Preposición: Una adposición que ocurre antes que su complemento.

Pronombre: Pro forma que funciona como un sustantivo y que sustituye a un sustantivo o una frase sustantiva.

Próximo (a'): Contraste deíctico que expresa que dentro del contexto lingüístico el hablante se encuentra cercano (física, social, afectivamente, etc.) al referente. En esta tesis se llama así a los deícticos que expresan este contraste.

Reflexivo: Que expresa una acción que recae sobre la misma entidad designada.

Referente: Entidad (persona, animal, cosa o concepto) a la que se refiere un signo lingüístico.

Resultativo: Rol semántico que refiere a aquello que es producido por un evento.

Singular: Que se refiere a una sola persona o cosa.

Sustantivo: Miembro de una clase sintáctica que incluye palabras que refieren a personas, lugares, cosas, ideas o conceptos cuyos miembros pueden actuar como alguno de los siguientes: sujeto de un verbo, objeto de un verbo, objeto indirecto de un verbo, objeto de una preposición o posposición.

Transitivo: Verbo que toma objeto directo.

Transivitizador: Afijo que cambia la transitividad 1 de un verbo intransitivo en la de un verbo transitivo.

Topicalizador: Enclítico que expresa el tema de la oración de la que forma parte dentro de un comentario.

Verbo: Miembro de una clase sintáctica de palabras que señalan eventos y acciones; solos o en un frase constituyen la predicación mínima de una enunciado; rigen los tipos de constituyentes que pueden ocurrir en una oración.

XI. APÉNDICE I

Prueba de elicitación: oraciones definitivas⁷³.

I.

1.- Taak u wene le ba'alche'obo'

Quieren dormir los animales

2.- Le ba'alche'obo' tun bin wene'

Los animales se van a dormir

3.-Tu muts'ik yich le kaaxo'

Cierra los ojos la gallina

4.-Tu k'alku chi'e t'eelo'

Cierra su pico el gallo

5.-Ku mak u chi'e pek'o

Se calla el perro

6.-Ku chitaje chan miiso'

Se acuesta el gatito

II.

1.-Wi'je kaaxo'

La gallina tiene hambre

2.-Tun kaxtik ba'a te'lu'umo'

Busca algo en la tierra

3.-Tun jaantik e xnok'olo'

Se come este gusano

4.-Tun lukike xi'imo'

⁷³ Estas oraciones no siguen la ortografía oficial, fueron transcritas tratando de reproducir las palabras tal cual las pronunciaron los hablantes nativos adultos que nos ayudaron con este experimento.

Está tragando el maíz

5.-Tu jaantike uajo'

Come la tortilla

III.

1.- Letio'obe' tak u báaxa lo'ob

Ellos quieren jugar

2.- Tu joók' lo'ob tu nijilo'ob

Salen de sus casas

3.- Tun k'uchle kaaxo'

Llega esta gallina

4.- Tun kuchu le t'ela'

Llega este cerdo

5.-Tun kúchu e pek'o'

Llega este perro

XII. APÉNDICE II . EL CONTEXTO PRAGMÁTICO DE LOS EJEMPLOS PRESENTADOS EN ESTA TESIS

Para determinar el significado de los deícticos que fueron estudiados en esta tesis, se transcribieron los contextos relevantes de enunciación de los deícticos y se analizaron tomando en cuenta los siguientes aspectos: las condiciones generales de la grabación, el dominio de interacción del hablante, su área de interacción, quiénes pueden invadirla físicamente y la relación del hablante con el interlocutor. De manera particular, se tomó en cuenta el tópico de la interacción y la naturaleza del referente. Se anotó además al margen cuando resultaba relevante para cada caso: (i) si los objetos era atendidos visualmente durante la emisión de los deícticos y si el referente era señalado, tocado, o sólo visto, (ii) cuando el hablante emite un deíctico ¿lo señala, lo toca, sólo lo mira o lo manipula? ¿cómo?, (iii) en el momento de la emisión ¿hasta qué punto comparte la atención con el interlocutor? ¿cuál es el grado de enfoque de ambos interlocutores frente al referente?, (iv) la naturaleza física del referente: locación, entidad, persona. Estos últimos cuatro puntos aparecen especificados en los ejemplos presentados en esta tesis mediante los comentarios (COM), o bien, en la explicación que se da de cada ejemplo. Transcribo literalmente cómo muestro estas especificaciones mediante un ejemplo tomado de la misma tesis:

2.2 CALIFICATIVO DE DESAPROBACIÓN

Evidentemente, algunas veces el adulto no está de acuerdo con el modo en que se realiza una acción. En este ejemplo las participantes tienen problemas sobre el modo de acomodar una pieza en el rompecabezas.

(2.44)

MEC: *je'lo' beyo' (aprueba), ma' beyo' (desaprueba)*

= *je'l-o' bey-o' ma' bey-o'*

GL2 *DEI-ENCL.DIST DEI-ENCL.DIST NEG DEI-ENCL.DIST*

ESP *ahí está, así, así no*

COM *Lo dice de la pieza que pone su cuñada en ese momento. No hace ningún gesto de señalización.*

El análisis se explica mediante la narración y el comentario COM, de la siguiente manera:

- (i) Visual (en COM: Lo dice de la pieza que pone su cuñada en ese momento)
- (ii) No señala (en COM: No hace ningún gesto de señalización).

(iii) Comparte atención COM: (Lo dice de la pieza que pone su cuñada en ese momento)

(iv) Pieza de rompecabezas (en narración arriba: En este ejemplo las participantes tienen problemas sobre el modo de acomodar una pieza en el rompecabezas)

El tópico también queda explícito dentro de la narración del ejemplo (una pieza del rompecabezas que se busca con el fin de armarlo), así como la naturaleza del referente (una pieza del rompecabezas: objeto pequeño, de papel, manipulable con las palmas de la mano). Debido a que las indicaciones de estos últimos cuatro puntos está implícita dentro de los ejemplos de la tesis y son fácilmente reconocibles mediante la información proporcionada, consideramos que sería redundante repetirlas aquí. A continuación, escribimos las condiciones generales de la grabación y el contexto pragmático global de cada video, ya que no están expresados de otro modo en la tesis.

I. Yalcobá: NAY, AXE Y LIN (MAM).

Ejemplos: 3.51, 3.52, 4.58, 4.59, 4.60

CONDICIONES GENERALES DE LA GRABACIÓN

Estos videos fueron grabados una tarde en la casa de los participantes en la segunda visita de la investigadora. En el solar existen otras familias y otras habitaciones, como la cocina y el baño, pero la investigadora fue invitada a visitarlos solo en ésta. La casa tiene la característica de ser de concreto, construida como parte del apoyo a la vivienda, en ella se encontraban solamente dos sillas de plástico. Los participantes eran dueños del espacio, la casa era parte del dominio tanto de los niños como de la madre, el único límite social externo era la esfera individual de la investigadora, que se mantuvo casi completamente al margen de la interacción, excepto cuando los niños trataban de incluirla. La investigadora permaneció sentada en una de las sillas a dos pasos de la entrada principal, con el tripié y la cámara, en la pared perpendicular a ella, del otro lado de la entrada, estuvo sentada LIN, la mamá, excepto al final del video cuando comenzó a ayudarles a armar el rompecabezas (después de verlos pintar y jugar con las tarjetas). La grabación fue hecha explícitamente para grabar a los niños jugar en lengua maya, así que aunque LIN expresó que algunas veces les habla en español, durante toda la hora habló solamente en maya. AXE comprende español pero no lo habla y NAY, según lo expresó su madre, acababa de comenzar a decir sus primeras palabras hace solo unas semanas,

En la primera y segunda parte de los videos, la interacción fue diádica entre cada uno de los niños y la madre, quien le hacía preguntas a NAY para asegurarse que hablaran, ya que se le explicó que oírlos hablar era parte importante del ejercicio. AXE, en cambio, buscó obsesivamente la atención de la madre, que le dedicó en general más atención a NAY.

En la última parte se armó un rompecabezas muy sencillo, LIN fue también quién dirigió el ejercicio, daba instrucciones a los niños sobre qué hacer y aprobaba y desaprobaba sus propuestas sobre la construcción del rompecabezas. La interacción entre los niños fue mínima.

El video duró aproximadamente una hora.

EL DOMINIO DE INTERACCIÓN DE CADA HABLANTE. SU ÁREA DE INTERACCIÓN Y QUIÉNES PUEDEN INVADIRLA FÍSICAMENTE.

AXE: Aunque el espacio en que se encontraba AXE era familiar a él y cómodo, -de modo que podía alejarse, sentarse y moverse en general sin límites sociales de propiedad sobre el espacio- la presencia de los objetos externos, cuya finalidad última era tocarlos y apropiarse de ellos marcó los espacios. Tal como sucede con cualquier tipo de interacción social coordinada, como por ejemplo compartir la comida o realizar alguna tarea. En este caso, el dominio de AXE en las tareas realizadas se limitaba tanto por su propia esfera de alcance físico como por la presencia de la hermana NAY, ya que AXE respetó el dominio de la pequeña, aunque buscó constantemente quitarle la atención de la madre. Se desempeñó de la misma forma con la cámara y sin la cámara, lo que mostró su inhibición frente a ésta. Ninguna de las otras dos participantes invadió el dominio de AXE.

LIN: La madre se encontraba siempre muy consciente de la presencia de la cámara y de su papel en la tarea. Su dominio frente a las cosas era limitado cuando estuvo sentada en la silla, ya que su liderazgo dependía de la actitud de los niños frente a las cosas, porque su objetivo principal era hacerlos hablar. Nadie invadía el dominio de LIN a menos de que ella lo pidiera explícitamente, dando alguna instrucción sobre la manipulación de las cosas, sobre todo en la última parte de la grabación, cuando se armó el rompecabezas. En esta última parte el dominio sobre las cosas era total, ya que fue ella quien armó el rompecabezas, dando instrucciones a los niños sobre qué hacer, aprobando y desaprobando cualquier acción.

NAY: NAY es la participante con el dominio más reducido sobre el espacio. En primer lugar, su persona física es pequeña, sus habilidades manuales y su dominio de la lengua

son todavía limitadas. Su dominio se limita por su esfera corporal y su capacidad para actuar con los objetos. La madre accede físicamente a su dominio.

II. Yalcobá: (1) DAN, ARM, SAN, SER (2) SAN, MEC, FIL, SER (INV)

De los ejemplos: 2.16a, 2.17, 2.17a, 2.19, 2.19a, 2.20, 2.21, 2.21a, 2.22a, 2.25, 2.26a, 2.28, 2.28a, 2.31, 2.32, 2.33, 2.35, 2.35a, 2.44, 2.45, 3.50, 4.57a, 5.100, 5.101, 5.102, 5.103

CONDICIONES GENERALES DE LA GRABACIÓN

Estas dos familias, vecinas, habían participado con anterioridad en grabaciones. A ellas se llegó por referencia de la Dra. Pfeiler, y se les frecuentó la primera semana únicamente para que la investigadora se diera a conocer como visitante del pueblo. Ellos mismos asumieron y propusieron que se iba a grabar a DAN, el niño más pequeño de la familia, prácticamente no se les dio instrucciones de cómo se iba a realizar la grabación y los objetivos. Ellos mismos habían sido partícipes de otras grabaciones y estaban muy conscientes de que la meta era grabar el habla del niño. El contacto de la investigadora fue principalmente con SAN, adolescente hija de la familia, y con el primo y vecino ARM, también adolescente.

La relación entre las dos familias parece ser muy estrecha, viven en casas contiguas, participan unidos en actividades cotidianas, y a excepción de las mujeres (mamá MEC Y FIL) a quienes se les encontró siempre situadas cada una en su casa, se les puede encontrar indiferentemente en uno u otro hogar. Las grabaciones tomaron lugar en la primera habitación de ambas familias, construidas con materiales proporcionados por ayuda para la vivienda. La investigadora los visitó siempre en estas dos habitaciones y desconoce la configuración y vivienda del resto del hogar.

EL DOMINIO DE INTERACCIÓN DE CADA HABLANTE. SU ÁREA DE INTERACCIÓN Y QUIÉNES PUEDEN INVADIRLA FÍSICAMENTE.

1) DAN, ARM, SAN

DAN es la figura central de los videos grabados, todas las actividades giran en torno a él puesto que es el único niño, por un lado, y por otro, porque los adultos adolescentes que participan con él están muy conscientes de su tarea de hacerlo hablar. DAN tiene derecho de tocar todos los juguetes y moverse por todos lados, e irrumpir e invadir el espacio de todos los participantes.

SAN principalmente, está detrás de él participando para que él hable, por lo que el espacio, las actividades y el dominio de ella está prácticamente creado de manera

artificial para que él interactúe y sobre todo, para que hable. La interacción de ella con SAN y ARM, es siempre en torno a DAN.

ARM también participó siempre en torno a DAN, aunque estaba más relajado que SAN. DAN no solamente podía irrumpir en las piezas que armaba ARM, sino que si él decidía acercarse, el juego se tornaba para el niño.

(2) SAN, MEC, FIL, e INV

Este video se grabó puesto que se les hizo saber que se necesitaba conocer también el habla de los adultos realizando una actividad. Ellos armaron un rompecabezas que, aunque era de dibujos infantiles, era relativamente complejo en comparación con los que armaron los niños. En una de las casas se acomodó una caja de un refrigerador que se acomodó como mesa, y ellos se sentaron alrededor.

EL DOMINIO DE INTERACCIÓN DE CADA HABLANTE. SU ÁREA DE INTERACCIÓN Y QUIÉNES PUEDEN INVADIRLA FÍSICAMENTE.

A diferencia del otro grupo de adultos (CEL, FIL, VIC, NIC), participaron en grupo armando todo con el mismo fin. Algunas veces cada una se encargó de una parte en específico, pero en general atendían a un mismo problema dentro del rompecabezas, que armaron en conjunto. La relación que mostraron entre ellos fue siempre respetuosa, el dominio de cada una se limitaba a su esfera corporal. Entre ellas no cruzaban los dominios ni tomaban deliberadamente algo que estuviera en el lugar de la otra, lo pedían. En el video, no parecía haber una diferencia significativa entre ellas y la invitada INV, quien se metió a la casa y comenzó a participar. SER se mantuvo al margen a menos que se le pidiera algo en específico, igual que en los videos con DAN.

III. Yalcobá: (1) CEL, KEN, BLA, NEL, (JAZ), (2) CEL, SAL, VIC, NIC

De los ejemplos: 2.16, 2.18, 2.18a, 2.22, 2.23, 2.26, 2.27, 2.29, 2.29a, 2.30, 2.34, 2.34a, 2.35a, 2.36, 2.36a, 2.37a, 2.38, 2.40, 2.43, 2.45a, 4.53, 5.86, 5.87, 5.88, 5.89, 5.90, 5.91, 5.92, 5.93, 5.94, 5.95, 5.96, 5.97, 5.98, 5.99, 6.161, 6.162

CONDICIONES GENERALES DE LA GRABACIÓN

CEL es una mujer de la comunidad que vive a la entrada del pueblo, a diferencia de LIN, fue ella misma quien contactó a la investigadora para decir que quería participar en el proyecto. Las visitas a casa de CEL, lo mismo que el video, fueron hechas cuando ella indicó tener tiempo, normalmente antes de que tuviera que empezar a cocinar para su esposo, antes del mediodía. Los videos fueron hechos en casa de CEL, en esta casa normalmente se encuentra a ella misma, su hija pequeña KEN y su primogénito, un niño

de alrededor de 9 años de edad. A CEL y KEN es posible encontrarlas en casa de SAL, la madre de CEL, que vive del otro lado del pueblo, cruzando la cancha de fútbol. La casa de CEL es también de material, como se llama a las casas de block y concreto, pero a diferencia de las dos casas descritas arriba, la de CEL está pintada, y tiene pisos. Además tiene una estructura menos canónica para los estándares del pueblo, cuenta con portón, una sala comedor a la entrada, un dormitorio, algunas puertas, baño, y una cocina semi amueblada al fondo con salida al patio. En la sala cuenta con un sofá y una repisa para libros que está casi totalmente vacía. Las actividades de los videos fueron llevadas a cabo en la sala de la entrada de la casa, aunque siempre en el suelo, sólo una vez KEN se movió hacia la recámara, pero las actividades regresaron inmediatamente a la sala. Para realizar las grabaciones, CEL llamó a los familiares de su esposo, que son sus vecinos, basándose en las edades de los niños que pidió la investigadora. Aquí se llevaron a cabo tres videos, pero solamente uno se utilizó para los análisis de esta tesis. Menciono los dos primeros porque causaron que los niños mayores de cuatro años que participaron en ellos, estuvieran como público detrás de la puerta y la ventana de la casa de CEL. Esto inhibió ligeramente la participación de CEL, quien de todas formas era afectada por la presencia de la cámara, pero no causó ningún impacto en las niñas, quienes estuvieron concentradas en sus actividades, incluso frente a la cámara. También la mamá de NEL presenció las actividades desde la ventana o la puerta en algún momento.

El video en cuestión fue grabado únicamente con tres niñas. KEN, la hija de CEL, NEL, la mejor amiga de KEN, vecinas de casas contiguas quienes pasan mucho tiempo juntas, y BLA quien no es completamente ajena a ellas, por la familiaridad y vecindad, pero que no juega normalmente allí. También JAZ, una niña de 6 años, estuvo presente hacia al final de la grabación, ya que sólo un año mayor que BLA y en algún momento se sintió con la confianza de incorporarse, aunque por la edad no se le había invitado en un principio a tomar parte.

A CEL se le hizo saber que se requería grabar a niños jugando y hablando maya, ella tomó la iniciativa de incorporarse en las actividades para poner orden y asegurarse que hablaran. Prácticamente guió los ejercicios, y los diálogos se dieron prácticamente entre ella y las niñas, aunque las niñas también se comunicaron entre ellas. En la primera parte del video juegan a aventarse una pelota, el video se corta cuando una persona, a la que dijeron llamarle “el loco del pueblo” avienta una piedra hacia nosotros, por lo que se corta la grabación. Después continúa con normalidad hasta que las niñas

comienzan a tener conflicto por la pelota, entonces CEL las llama a pintar tarjetas. Es ésta la actividad que las niñas y CEL realizan sobre el piso la mayor parte del tiempo, hasta el momento en que KEN se cansa y toma de nuevo la pelota, comienza a interactuar con NEL, y unos minutos después se corta el video. Durante la grabación, la investigadora se mantuvo al margen y no tomó parte en las actividades, estuvo alrededor de ellas buscando el mejor ángulo en el que se pudiera abarcar a todas las participantes. EL DOMINIO DE INTERACCIÓN DE CADA HABLANTE. SU ÁREA DE INTERACCIÓN Y QUIÉNES PUEDEN INVADIRLA FÍSICAMENTE.

CEL: Es quien tiene el dominio de interacción más amplio, no solamente por ser su casa, sino además por ser la única adulta. Indica actividades a las niñas y puede involucrarse en su dominio. Solamente traspasa físicamente el dominio de su hija KEN, pero también de manera periférica el de NEL, pues le da indicaciones y le proporciona material o revisa el trabajo. Esto todavía se reduce más con BLA, quien es prácticamente la que busca su atención.

KEN: Es la hija de KEN. Fuera del video, CEL pasa todo su tiempo al cuidado de KEN. En el video, la relación estrecha entre ellas se nota, ya que CEL puede tomar en sus brazos a KEN con confianza, darle indicaciones más precisas y en cercanía y a veces apropiándose de sus cosas y su espacio.

El área de interacción individuada de KEN está reducida por sus habilidades físicas, el alcance que tiene de las cosas y la interacción con su madre quien tiende a ocupar su espacio. Aunque no tiene una marca clara de su espacio, y tiende a invadir el ajeno, KEN toma posesión de las cosas que están en dominio de las otras, por lo que BLA y NEL se quejan con CEL sobre ella.

Por ser la más pequeña, todas las otras le dieron en algún momento indicaciones u órdenes, incluso NEL.

NEL: Según lo reportó CEL, NEL es la mejor amiga de KEN. Muchas veces se visitan, CEL y KEN la visitan, o ella misma se cruza sola a su casa, que es contigua. El dominio de NEL está marcado por las cosas a las que tiene acceso social, ya que manipulaba las cosas que CEL le ponía a su alcance o le proporcionaba cada vez que acababa una tarea. Interactúa sólo con KEN y no traspasa el dominio de las otras dos. NEL se dirige frecuentemente a KEN, para sugerirle algo, darle indicaciones, o bien, se refiere a ella cuando comenta algo. Es la única que se para a jugar con ella a la pelota, le da indicaciones y comparte con ella foco de atención durante la interacción con las tarjetas y las crayolas, a parte de CEL. Por esta razón notamos la mayor cercanía entre estas dos

niñas en relación con BLA y JAZ a las que se dirige sólo en general para darles indicaciones. NEL también se dirige a CEL para hacer un comentario de KEN o para notificarle algo sobre las tarjetas y los colores que CEL le ha pedido que pinte. BLA: Por ser la niña más grande, es la líder en la primera parte del video, en la que juegan a la pelota. Ella indica las actividades y reprime a quienes no la siguen. KEN y NEL no reconocen su autoridad, lo que genera conflictos con la pelota, por esta razón CEL tiene que poner orden y produce el cambio de actividad, de la pelota a las crayolas. Durante esta segunda parte, BLA reconoce la autoridad de CEL, se queja con ella de KEN, en vez de reprimirla ella misma como al principio, le pide cosas directamente a ella o aprobación sobre cómo pinta. Su dominio está también restringido socialmente, ya que tiene distancia afectiva con respecto a las otras dos niñas y sentido de autoridad con respecto a CEL. Manipula también lo que está físicamente a su alcance, siempre y cuando no esté en dominio de alguien más, pero reclama si KEN invade su espacio.

(2) CEL, SAL, VIC, NIC, KEN

CONDICIONES GENERALES DE LA GRABACIÓN

CEL es la misma persona descrita en III. Se le informó que se necesitaba grabar también adultos realizando las mismas actividades que los niños, así que citó a su mamá (SAL) en casa de la abuela (VIC). La investigadora llegó a la casa por primera vez el día de la grabación, acompañada de CEL y su hija (KEN), SAL Y NIC (hermana de CEL e hija de SAL) ya estaban allí.

Se pusieron de acuerdo y acercaron una mesa y sillas a la entrada de la casa, así que la investigadora no entró y de hecho situó la cámara afuera de la casa. Posteriormente comenzaron a armar los bloques, la actividad desesperó muy rápidamente a VIC, por ser ajena a su contexto cotidiano, pero todas las otras participantes continuaron con la actividad.

EL DOMINIO DE INTERACCIÓN DE CADA HABLANTE. SU ÁREA DE INTERACCIÓN Y QUIÉNES PUEDEN INVADIRLA FÍSICAMENTE.

Aunque se les pidió que trabajaran en equipo, cada una montó una construcción original y marcaron claramente sus límites con respecto a lo que hacía cada una. La relación entre ellas fue tomada como estrecha y de confianza, pero individuada y con límites claros.

V. Campamento Hidalgo: VAL, FEL, FLO, MAM.

De los ejemplos: 2.23a, 2.24, 2.27a, 2.31, 2.31a, 2.32a, 2.37, 2.37a, 2.39, 2.41a, 2.42, 2.44a, 3.47, 3.47a, 3.48, 3.48a, 3.49, 3.49a, 3.50, 4.54, 4.55, 4.56, 4.57, 4.61, 4.62, 4.63, 5.104, 5.105, 5.106, 5.107, 5.108, 5.109, 5.110, 5.111, 5.112, 5.113.

Las condiciones generales de grabación de estos videos pueden leerse en las páginas 23 y 24.

Como esta base de datos es de tipo longitudinal, no podemos dar una sola descripción que abarque todos los videos, como hemos hecho arriba con el *corpus* transversal. Por ello, hemos agrupado los ejemplos tomando en consideración los contextos pragmáticos determinados. Clasificamos seis grupos:

1) MAM realiza juegos no prototípicos con los niños-rompecabezas, blocks, etc.-

Ejemplos: 2.23a, 2.27a, 2.41a:

En la mayoría de las grabaciones los niños se encuentran jugando sin adultos, lo que implica una dinámica diferente que cuando la mamá se unió a sus juegos, principalmente en las últimas grabaciones. La atención y móvil de la situación son siempre los juegos, pero cuando la madre está presente es ella quien los guía, quien da órdenes de cómo se hacen las cosas y corrige las actitudes, decisiones y movimientos de los niños. VAL casi siempre está buscando la atención, es el más dinámico, e interactúa poco con la madre, a menos que ella le dé una instrucción. FEL se refugia en ella si lo molesta VAL, y también sigue sus instrucciones, FEL es el más pasivo. El rol y la actitud que cambian son las de FLO, porque mientras que es la líder y guía de los niños en la ausencia de la MAM, por ser la mayor, en presencia de la mamá es sólo otra participante. Puede ser que tome actitud dominante frente a los niños, pero la madre suele quitarle autoridad, de modo que participa, sugiere e interactúa en relación directa con ella, pidiendo su autorización para tomar decisiones sobre el juego y sigue sus instrucciones.

2) MAM es participante a) activa en actividades cotidianas de los niños -comer, jugar con los objetos de su entorno natural, comentar las actividades del pueblo-. Ejemplos 2.31, 3.48, 2.31^a, 3.48a, b) pasiva en los juegos cotidianos-los regaña, u ordena algo.

Ejemplos 2.44a, y 2.32a, respectivamente

Conforme la mamá de los niños tomó confianza con el documentalista y las grabaciones fué acercándose más a las actividades de los niños. A veces se escuchaba su voz fuera de la toma de la imagen y a veces irrumpía la toma para ordenarles algo o regañarlos por correr cerca de algún mueble, o hacer algo particular que a ella le parecía

inadecuado. a) Si la mamá decidía tomar parte, se establecía un diálogo corto con ella e incluso ella llegaba a aparecer en la toma, porque se volvía parte de la interacción. Su interacción con los niños es frecuentemente para darles una orden o regañarlos, pero también dialoga, para hacerles preguntas y tratar de entenderlos (sobre todo a FEL que todavía no habla claro), e incluso toma parte activa en los juegos ayudándolos a realizarlos, como guía y no como participante. b) La relación de los niños y el entorno en general tenía el patrón de comportamiento descrito para los puntos (abajo) 3), 4), 5), 6) y 7) según el caso, se afectaba simplemente porque los niños siguen la orden de la mamá, pero continúan después con la misma dinámica.

3) Los tres niños realizan actividades cotidianas. Ejemplos 4.54, 4.55

Los niños FLO, VAL y FEL no utilizaron siempre los juguetes proporcionados por Silvestre, algunas veces preferían jugar con los objetos de su propio entorno. En estas dinámicas, FLO era siempre la figura dominante, interactúa principalmente con VAL, y ejerce la autoridad sobre él. FLO es la que propone una nueva actividad, o la aprueba o desaprueba si VAL llega a proponerla. Como FEL es más pequeño, y más tímido, si FLO está presente, casi siempre ambos se dirigen a él para hacerle una petición o una orden. En los dos casos ejemplificados aquí, FEL no participa en el diálogo, a pesar de estar presente en la interacción. Vemos además claramente la autoridad que FLO tiene sobre VAL.

4) Los tres niños realizan juegos no prototípicos juntos. Ejemplos 3.49a, 4.56, 4.62, 4.63.

La dinámica de los tres niños cuando realizan juegos no prototípicos es ligeramente diferente a 3). Aunque FLO es la autoridad sobre los dos, y VAL autoridad sobre FEL, es más fácil que se envuelvan cada uno en su actividad, por lo que su dominio se vuelve más egocéntrico. Interactúan para hacer comentarios sobre su propia actividad y la del otro, o pedirle cosas. Aunque FEL es siempre el más callado, los ejemplos de este tipo presentados en la tesis son todos de intervenciones de FEL, pero están dados en el contexto explicado aquí.

5) Alguno de los niños está ausente a) FLO y VAL interactúan solos. Ejemplos 2.39, 3.47, 4.57. b) VAL y FEL interactúan solos. Ejemplos 3.47a, 3.49, 3.50a, 4.61.

La relación entre ellos VAL y FEL o VAL y FLO, es un tanto más estrecha cuando uno de los tres está ausente. Aunque sigue los patrones mencionados en 4). Las jerarquías tanto de FLO sobre VAL como de este último sobre FEL, están presentes pero

atenuadas, ya que se tratan más como compañeros. Comentan la actividad de cada uno y a veces incluso, la comparten.

6) VAL con los adultos. Ejemplo 2.42

Este ejemplo es de un video particular dentro del *corpus*, entre las primeras grabaciones, en las que únicamente VAL aceptó participar en la grabación, ya que es un niño muy desinhibido. En la dinámica de este video VAL era el centro de atención, la mamá y las tías, con afán de cooperar para que sucediera algo en la grabación, le pidieron a VAL, en la puerta de la casa de la tía, que se pusiera a bailar. VAL baila, y la MAM, también un tanto apenada por la grabación, le da instrucciones desde quicio adentro de la casa.

ÍNDICE

1.1 INTRODUCCIÓN	1
1.2. ANTECEDENTES	2
1.2.1 LA SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE LA LENGUA MAYA EN LOS ESTADOS DE QUINTANA ROO Y YUCATÁN	2
1.2.2 DESCRIPCIÓN DE LA LENGUA MAYA YUCATECA	5
1.2.2.1 FONÉTICA	5
1.2.2.2 FONOLOGÍA	7
1.2.2.3 LA MORFOLOGÍA	7
1.2.2.3.1 LAS RAÍCES	7
1.2.2.3.2 LA MORFOLOGÍA VERBAL	7
1.2.2.3.3 LA MORFOLOGÍA NOMINAL	8
1.2.3 LA DEIXIS: DEFINICIÓN DEL CONCEPTO	8
1.2.4 CATEGORÍAS GRAMATICALES DE LOS DEÍCTICOS	10
1.2.5 LA DEIXIS DESDE UN PUNTO DE VISTA TIPOLÓGICO	11
1.2.6 CLASIFICACIÓN TIPOLÓGICA DE SISTEMAS DEMOSTRATIVOS	13
1.2.7 CLASIFICACIÓN PRAGMÁTICA DE LA DEIXIS	15
1.2.7.1 EXOFÓRICOS	15
1.2.7.2 FUNCIÓN ANAFÓRICA	16
1.2.7.3 LA ANÁFORA	17
1.2.7.4 LA CATÁFORA	17
1.2.8 EL SISTEMA DEÍCTICO DEL MAYA YUCATECO: BASES PRELIMINARES	17
1.2.9 LA ADQUISICIÓN DEL MAYA YUCATECO	22
1.2.10 LA ADQUISICIÓN DE LA DEIXIS LOCATIVA EN OTRAS LENGUAS	23
1.3. OBJETIVOS DE LA TESIS	24
1.3.1 OBJETIVO GENERAL	24
1.3.2 OBJETIVOS PARTICULARES	24
1.4. CONTEXTO SOCIOCULTURAL	25
1.5. METODOLOGÍA	27
1.5.1 BASE DE DATOS LONGITUDINALES	28
1.5.1.1 CAMPAMENTO HIDALGO	28
1.5.1.2 CONTEXTO SOCIAL DE LOS NIÑOS DEL ESTUDIO	29
1.5.1.3 YALCOBÁ	29

1.5.2 DATOS TRANSVERSALES: YALCOBÁ	30
1.5.3 EXPERIMENTACIÓN	31
1.5.4 TRANSCRIPCIONES	32
1.6. DESCRIPCIÓN DE LOS CAPÍTULOS	33
1.7. ABREVIATURA DE LAS GLOSAS	34
II. ACERCAMIENTOS TEÓRICOS EN EL ESTUDIO DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE	36
2.2 ANTECEDENTES	36
2.1.1 CONDUCTISMO	36
2.1.2 GENERATIVISMO O INNATISMO	37
2.1.3 COGNITIVISMO	38
2.1.4 INTERACCIONISMO	39
2.2 EL ESTADO DE LA CUESTIÓN	39
2.2.1 BASES EPISTEMOLÓGICAS DE LAS TEORÍAS	41
2.3 OBJETIVO	42
2.4 DISCUSIÓN	42
2.4.1 DEBATE SOBRE LAS EVIDENCIAS DE LA GRAMÁTICA UNIVERSAL	42
2.4.2 CONTRA ARGUMENTOS NEUROLÓGICOS, GENÉTICOS Y EVOLUTIVOS A LA TEORÍA CHOMSKIANA	45
2.5 CONCLUSIÓN	47
III. LOS DEÍCTICOS EN EL HABLA ADULTA DESDE UN PUNTO DE VISTA SEMÁNTICO Y PRAGMÁTICO	49
3.1 INTRODUCCIÓN	49
3.2. ANTECEDENTES	49
3.2.1 OSTENSIVOS EVIDENCIALES	50
3.2.2 ADVERBIOS LOCATIVOS	52
3.2.3 DEMOSTRATIVOS	55
3.2.4 ADVERBIOS MODALES	59
3.3. ANÁLISIS	60
3.3.1. OSTENSIVOS EVIDENCIALES	61
3.3.2 ADVERBIOS LOCATIVOS	70
3.3.3. DEMOSTRATIVOS	77
3.3.4 ADVERBIOS MODALES	87
3.4 CONCLUSIÓN	88
IV. LA ADQUISICIÓN DEL CONTRASTE DEÍCTICO	89

4.1 ANTECEDENTES	89
4.1.1 EL DESARROLLO DE LOS DEÍCTICOS EN EL LENGUAJE INFANTIL	89
4.1.2 EL CONTRASTE DEÍCTICO EN LA ADQUISICIÓN	92
4.1.3 ADVERBIOS LOCATIVOS VS. DEMOSTRATIVOS	98
4.2 ENFOQUE DE ESTE ESTUDIO	99
4.2.2 LOS DEÍCTICOS EN LA ADQUISICIÓN DEL MAYA YUCATECO	100
4.3 ANÁLISIS	100
4.3.1 DATOS TRANSVERSALES. POBLACIÓN DE YALCOBÁ	100
4.3.2 DATOS LONGITUDINALES. COMUNIDAD DE CAMPAMENTO, HIDALGO, YUC.	102
4.3.3 ANÁLISIS DE CONTRASTE DISTAL EN EL HABLA ESPONTÁNEA	104
4.3.4 ANÁLISIS DE LA BASE DE DATOS LONGITUDINALES	110
4.3.5 EL CONTRASTE EN CADA UNO DE LOS ELEMENTOS DEL SISTEMA	111
4.4 DISCUSIÓN	113
V. ADQUISICIÓN DE LAS BASES DEL SISTEMA DEÍCTICO	119
5.1 INTRODUCCIÓN	119
5.1.1 CARACTERÍSTICAS SEMÁNTICAS Y PRAGMÁTICAS DE LOS DEÍCTICOS	120
5.1.2 CARACTERÍSTICAS FONOLÓGICAS DEL HABLA	125
5.1.3 ADQUISICIÓN DE LOS SISTEMAS DEÍCTICOS EN MAYA YUCATECO	
Y OTRAS LENGUAS	127
5.2 ANÁLISIS Y RESULTADOS	128
5.2.1 FUNCIONES DE LOS DEÍCTICOS EN EL HABLA INFANTIL	129
5.2.2 ETAPAS DEL PROCESO DE DIFERENCIACIÓN	137
5.3 DISCUSIÓN	139
VI. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIRCUNCLISIS EN EL MAYA YUCATECO	
TEMPRANO	141
6.1 INTRODUCCIÓN	141
6.2 ANTECEDENTES	141
6.2.1 EL CONSTRUCTIVISMO Y LOS DETERMINANTES	144
6.2.2 ADQUISICIÓN DE MORFOLOGÍA VERBAL EN LAS LENGUAS MAYAS	146
6.2.3 ADQUISICIÓN DE MORFOLOGÍA NOMINAL EN EL MAYA YUCATECO	147
6.2.4 MULTILINGÜISMO EN LA ADQUISICIÓN DE LA DETERMINACIÓN	147
6.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	149
6.4 METODOLOGÍA	149
6.5. ANÁLISIS Y RESULTADOS	150

6.5.1 LAS ETAPAS DEL DESARROLLO	150
6.5.2 ANÁLISIS DE LA BASE DE DATOS LONGITUDINAL	157
6.5.3 CONSTRUCCIONES DE BASE LÉXICA	160
6.5.4 SUSTANTIVOS ANIMADOS VS. INANIMADOS	161
6.5.5 LA INFLUENCIA DEL HABLA DIRIGIDA AL NIÑO	163
6.6 DISCUSIÓN	164
VII. UN ESTUDIO COMPARATIVO: LOS DEÍCTICOS COMO DETERMINANTES EN LA ADQUISICIÓN DEL MAYA YUCATECO Y EL ESPAÑOL	166
7.1 INTRODUCCIÓN	166
7. 2 ANTECEDENTES	166
7.2.1 LA DETERMINACIÓN COMO CONCEPTO GENERAL	166
7.2.2 LOS ORÍGENES DEL ARTÍCULO Y LOS DEMOSTRATIVOS EN LAS LENGUAS INDOEUROPEAS Y SU SIMILITUD CON EL SISTEMA MAYA YUCATECO	169
7.2.3 LOS DETERMINANTES EN MAYA YUCATECO	170
7.2.4 LOS DETERMINANTES EN ESPAÑOL: EL ARTÍCULO DEFINIDO Y LOS DEMOSTRATIVOS	174
7.2.4.1 EL ARTÍCULO DEFINIDO	175
7.2.4.2 EL SIGNIFICADO DEL ARTÍCULO DEFINIDO	177
7.2.4.3 LOS DEMOSTRATIVOS	177
7.2.4.4 DIFERENCIAS DE USO ENTRE EL ARTÍCULO DEFINIDO Y LOS DEMOSTRATIVOS	178
7.2.5 LA LITERATURA EN ADQUISICIÓN TEMPRANA DE LOS DETERMINANTES	179
7.2.6 LA ADQUISICIÓN DE LOS DETERMINANTES EN ESPAÑOL	180
7.3 METODOLOGÍA	183
7.4 RESULTADOS	184
7.4.1MAYA YUCATECO	185
7.4.2 ESPAÑOL	188
7.5 DISCUSIÓN	188
VIII. CONCLUSIÓN	193
IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	197
X. GLOSARIO	210
XI. APÉNDICE I	214
XII. APÉNDICE II EL CONTEXTO PRAGMÁTICO DE LOS EJEMPLOS PRESENTADOS EN ESTA TESIS	216

Curriculum Vitae

Mary R. Espinosa Ochoa

Geburtsdatum: 02.03.1977
Geburtsort: Mexiko Stadt
Nationalität: mexikanisch
Anschrift: Ernst-Eger-Str.15
21073 Hamburg
Telefon: (040) 29885965
Handy: 017623448687
Mail: maryespinosa@dunelm.org.uk

AUSBILDUNG

- 2005-2009 Promotionsstudium im Fach Mesoamerikanistik
Thema der Dissertation: “ „Los déicticos locativos en la adquisición temprana del maya yucateco”.
(Lokative Deixis im frühen Spracherwerb des yukatekischen Maya)
Universität Hamburg.
Stipendiatin des DAAD/CONACyT
- 2002-2003 M.A. in Language Acquisition
University of Durham, Großbritannien.
Stipendiatin des CONACyT
- 1997-2002 Licenciatura in Spanischer Literatur und Sprache (mit Auszeichnung)
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
Stipendiatin des PROBETEL-UNAM

VORTRÄGE

- “*Sobre generalización de los déicticos espaciales en la adquisición temprana del maya yucateco*”
X. Encuentro de adquisición de lenguaje. UNAM, Mexiko Stadt (8. und 9.12. 2008).
- “*Los déicticos locativos en la adquisición temprana del yucateco*” (Lokative Deiktika im Früherwerb des Yukatekischen), VII. Congreso Internacional de Mayistas. UNAM, Mérida (8.-14.7. 2007).
- “*The acquisition of determiners in Spanish and Yucatec*”, Camling 2007, University of Cambridge.
Cambridge, GB (20. und 21.03.2007).
- “*La importancia del habla materna en la adquisición del lenguaje infantil*”, Ciclo de conferencias del Centro Neuropsicopedagógico de Cancún. Cancún (12.3. 2004).
- “Verificando el generativismo: las preguntas infantiles en inglés, español e italiano”.
VII Encuentro de Adquisición de Lenguaje. El Colegio de México, Mexiko Stadt (27.11. 2003)
- “*Un contraste entre los demostrativos en el habla infantil temprana y en el habla dirigida al niño*”, V Encuentro de Adquisición del Lenguaje, Mérida, Yuc. (20. und 21.10. 2001)

“Un contraste entre los demostrativos en el habla infantil temprana y en el habla dirigida al niño”, VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, Mérida, Yuc. (22.-26.10. 2001)

“Mirando a través de la misma ventana: sobre la influencia del habla materna en el proceso de adquisición de los demostrativos”, Congreso de Lingüística y Filología. Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, San José, Costa Rica (18.-23.2. 2002)

“The influence of Child Directed Speech in the acquisition of wh-questions in Spanish: a case study”. X. International Congress for the Study of Child Language, Berlin, 25.-29.7. 2005.

PUBLIKATIONEN

Espinosa Ochoa, Mary R. 2001. Mirando a través de la misma ventana: sobre la influencia del habla materna en el proceso de adquisición de los demostrativos. *Lingüística* 13:161-178.

Espinosa Ochoa, Mary R. 2007. The Acquisition of Determiners in Spanish and Yucatec. *Proceeding of the Camling Conference 2007*. Cambridge University.
http://www.ling.cam.ac.uk/camling/Manuscripts/CamLing2007_Espinosa%20Ochoa.pdf

Espinosa Ochoa, Mary R., (2011) Dame las piezas y lo armo: sobre la adquisición de las interrogativas. In: Cecilia Rojas y Donna Jackson (eds.), *La adquisición de lengua materna*. Estudios de adquisición y socialización en la lengua materna 2. Mexico, UNAM-UAQ.

SPRACHEN

Muttersprache: Spanisch
Fremdsprachen: Englisch: fließend; Kenntnis der Terminologie in Sprachwissenschaft
Deutsch: Mittelstufe; sehr gutes Verständnis.
Französisch: Bescheinigung über das Leseverständnis durch die UNAM.
Yukatekisches Maya: Kenntnis der Terminologie der Mayagrammatik.

AUSZEICHNUNGEN

Auszeichnung für den besten CCH- Durchschnitt (Abitur) im Staat Quintana Roo in der Generation 92-95

Preis: Dritter Platz im Tercer Concurso Literario de la Facultad de Filosofía y Letras (III. Literarischer Wettbewerb der Fakultät für Philosophie und Geisteswissenschaften), UNAM.

Hamburg, den 13.11.2009

AGRADECIMIENTOS.

Sólo gracias al apoyo de diversas instituciones y personas fue posible la realización de esta tesis de doctorado.

Gracias al apoyo de CONACyT que me otorgó una beca para realizar estudios de doctorado desde octubre de 2005 hasta marzo de 2009.

A mi asesora, la Dra. Barbara Pfeiler, por sus valiosos comentarios.

A la Universidad de Hamburgo por medio del Departamento de Apoyo a la Investigación Científica (Förschung und Wissenschaftsförderung) mediante el cual se me brindó apoyo económico para mi primera investigación de campo en Campamento Hidalgo, Punta Lagunas y Nuevo Durango en agosto y septiembre de 2006 y posteriormente para mi asistencia al VII Congreso Internacional de Mayistas en julio de 2007.

A mi familia en Cancún, María Rosa Ochoa, Rafael Espinosa y Daniela Espinosa quienes apoyaron de forma económica y organizacional la recolección de la base de datos longitudinal desde octubre 2006 hasta octubre de 2007. Asimismo agradezco a la maestra Celina Izquierdo del Departamento de Servicio Social de la Universidad del Caribe por su apoyo para que Silvestre Naal validara la recopilación de los datos como parte de su Servicio Social; y por supuesto al mismo Silvestre Naal, por su constancia, entusiasmo y compromiso con el proyecto.

A PAPIIT que por medio del proyecto de la Dra. Pfeiler “De la Raíz a la Cláusula Verbal” apoyó mi estancia de campo en julio de 2007 para la recolección de la base de datos transversal en Yalcobá y posteriormente mi asistencia al X Encuentro de Adquisición del Lenguaje en la Cd. de México en diciembre de 2008.

A las familias de los niños y las niñas y los niños y niñas mismas en los poblados de Campamento Hidalgo, Punta Lagunas y Yalcobá, sin cuya participación cualquier otro apoyo hubiera sido vano.

A la directora Guadalupe Ortiz del Centro Educativo Itzamná y Claudia Pérez, directora del jardín de niños en la misma institución, y Cristina Fentanes la directora del Colegio Libertad, ambas escuelas en Cancún, Q. Roo por permitirme trabajar con los niños para mis experimentos comparativos con el español.

Al Prof. Smailus por ayudarme con las correcciones gramaticales del maya yucateco y brindarme apoyo con documentos siempre que lo necesité. Gracias también a Armin Hinz por el tiempo que invirtió tratando de descifrar el maya infantil cuando realicé transcripciones en Hamburgo. A Laura Poot por su paciencia y conocimiento nativo de la lengua maya, herramientas con las cuales se revisaron mis transcripciones de los videos. A Casiano Balam por su cooperación como hablante nativo siempre que me surgían dudas.

A la Dra. Penelope Brown, por haberme invitado a realizar una estancia en el Instituto Max Planck para la Psicolingüística y todas las personas que allí hicieron comentarios importantes para este trabajo.

También mi profundo agradecimiento para Martin Hentschinski, mi esposo, por sus comentarios metodológicos a mi trabajo, apoyo y consejos académicos y emocionales, por corregir todos los documentos en alemán para realizar trámites y en general por haber sido mi más importante compañero de trabajo, a él está dedicada esta tesis.

DANKSAGUNG.

Für die Unterstützung bei meiner Doktorarbeit möchte ich mich bei den folgenden Personen und Institutionen herzlich bedanken.

Dank gilt meiner Betreuerin Dr. Barbara Pfeiler für hilfreiche Kommentare und Anmerkungen.

Besonders danken will ich meiner Familie in Cancun: María Rosa Ochoa, Rafael Espinosa und Daniela Espinosa für die finanzielle Unterstützung und die Mithilfe bei der Organisation der Datenbank.

Ebenso danke ich Celina Izquierdo der Abteilung *Servicio Social* der *Universidad del Caribe*, die es Silvestre Naal ermöglichte, im Rahmen seines Sozialdienstes Daten für mein Projekt zu sammeln. Selbstverständlich danke ich Silvestre Naal für seine Beständigkeit, Begeisterung und Verpflichtung innerhalb dieses Projekts.

Mein besonderer Dank gebührt den Familien und Kindern von Campamento Hidalgo, Punta Lagunas und Yalcobá, ohne deren Beteiligung jegliche anderweitige Unterstützung nutzlos gewesen wäre. Ebenso danke ich Guadalupe Ortiz und Claudia Pérez des *Colegio Educativo Itzamná*, sowie Cristina Fentanes des *Colegio Libertad* aus Cancun, Quintana Roo. Dank ihrer Hilfsbereitschaft konnte ich mit den Kindern dieser Schulen vergleichende Versuche in spanischer Sprache ausführen.

Danken will ich auch Prof. Smailus für seine Hilfe bei den grammatischen Korrekturen der Mayabeispiele und für die Bereitstellung bibliographischer Quellen. Ich danke auch Armin Hinz für seine Hilfe beim Entschlüsseln des Mayas während der Anfertigung der Abschriften in Hamburg. Laura Poot und Casiano Balam danke ich für die Hilfe bei den Transkriptionen der Videoaufnahmen.

Danken will ich Frau Dr. Penelope Brown für die Einladung an das Max Planck Institut für Psycholinguistik und allen Mitgliedern des Instituts, die mir wertvolle Hinweise für diese Arbeit gegeben haben.

Meine tiefe Dankbarkeit gilt Martin Hentschinski, meinem Ehemann, für seine emotionale Unterstützung und akademischen Rat, seine methodologischen Bemerkungen zu meiner Arbeit, und für die Korrektur der deutschen Schriftstücke, kurz, für seine Mitarbeit im Allgemeinen. Ihm ist diese Arbeit gewidmet.

Folgende Institutionen haben entscheidend an der Durchführung meiner Dissertation beigetragen:

- CONACyT für die Gewährung eines Stipendiums im Zeitraum Oktober 2005 bis März 2009;
- Abteilung Forschung und Wissenschaftsförderung der Universität Hamburg für die Gewährung einer finanziellen Unterstützung zur Durchführung meiner Feldforschung in Campamento Hidalgo, Punta Lagunas und Nuevo Durango im August und September 2006 und zur Teilnahme am VII Internationalen Kongress der Mayaforscher im Juli 2007.
- Beteiligung am Projekt “De la raíz a la cláusula. La adquisición del maya yucateco como lengua materna”, geleitet von Frau Dr. Barbara Pfeiler und gefördert durch das Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) der Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Finanzierung des Feldforschungsaufenthaltes in Yalcobá.

