

El lenguaje infantil y su desarrollo asimétrico: un estudio entre planos de narraciones orales

MENDOZA, Camila / Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba - camimendoza413@gmail.com

Eje: Psicolingüística / Tipo de trabajo: ponencia

» *Palabras claves: desarrollo del lenguaje - habla infantil - recursos de cohesión - competencia lingüística - plano interoracional.*

> **Resumen**

Defagó (2018) estudió relatos escritos de niños hispanohablantes e identificó que algunas herramientas lingüísticas formales y abstractas se utilizan correctamente más rápido que otras que tienen expresión léxica. Esto evidencia cierta asimetría entre el desarrollo de esos recursos y sus aparentes niveles de complejidad (por la abstracción requerida para dominarlos).

Nuestro estudio pretende indagar si esa asimetría también se manifiesta oralmente. Analizamos producciones de niños hispanohablantes escolarizados en segundo grado, para observar el comportamiento de los sujetos oracionales nulos, una herramienta abstracta y compleja. Comparamos esto con la pronominalización de sujetos (otro recurso formal) y el empleo de enlaces extraoracionales (unidades léxicas presentes en la superficie lingüística).

La asimetría sí se manifestó en los relatos orales, pero creemos que la situación no se vincula con la aparente complejidad de cada recurso sino con los procesos cognitivos relacionados con su empleo, especialmente por el rol de la competencia lingüística (Chomsky, 1965).

> **Introducción**

Al estudiar el lenguaje humano, podemos observar que ciertos aspectos de este objeto son especialmente llamativos, incluso al punto de que despiertan numerosas discusiones. Algunas de ellas se relacionan con la forma en que se adquiere durante la infancia y los factores que determinan tal proceso. Esto se ha estudiado a lo largo de muchos años, y uno de los hallazgos al respecto es que tanto la adquisición del lenguaje como su desarrollo, aunque sean procesos inconscientes y casi automáticos en la mayoría de los casos, no son perfectamente lineales. Hay algunos elementos lingüísticos que se dominan antes que otros en el habla infantil, por supuesto, pero al parecer estos no siguen un ritmo gradual acorde a sus distintos

niveles de complejidad. Es decir, los niños no adquieren y desarrollan el lenguaje de lo más “simple” a lo más “complicado”. Defagó (2018) afirma que, en los hispanohablantes:

[El desarrollo del lenguaje] no puede ser caracterizado como lineal, ni como gradual, no parece seguir un ritmo incremental parejo, pudiéndose observar que algunos aspectos formales (y, por lo tanto, abstractos) aparecen y se estabilizan antes que otros que están presentes en la materialidad superficial de la lengua (p.10).

Esta autora investigó las propiedades de algunos recursos lingüísticos ligados a la cohesión en relatos escritos de niños de primer y segundo grado, y así observó que usaban con maestría la pronominalización y la elisión/explicitación de los sujetos oracionales según fuera necesario para evitar ambigüedades. Sin embargo, esas mismas producciones eran pobres en cuanto al uso de conectores. Tal situación indica que esos primeros recursos abstractos comenzaron a usarse correctamente con mayor rapidez que otros que sí tienen expresión léxica, lo cual muestra una suerte de asimetría entre el desarrollo de esas herramientas y sus aparentes niveles de complejidad (por la abstracción requerida para su dominio).

➤ ***Desarrollo lingüístico y aparente asimetría***

Otros autores e investigadores reconocieron también esta situación desigual. Belinchón Carmona et al. (1992), por ejemplo, afirman que esa asimetría depende de los procesos cognitivos involucrados con el uso de cada recurso lingüístico, que son de distinta naturaleza según los aspectos del lenguaje a los que se vinculan. Para aclarar esto, ellos diferencian un plano oracional (en el que los procesos cognitivos implicados son automáticos e inconscientes) y un plano discursivo/textual¹ (en el que los procesos son más graduales y variables según cada individuo). Los autores entrecruzan esta propuesta con la ya histórica separación entre el conocimiento y la actividad lingüística, dos formas de comportamiento verbal que, a partir de los aportes de Chomsky (1965), se conocen con los nombres de “competencia” y “actuación” respectivamente. La primera se refiere a la capacidad de manipular la estructura gramatical de los enunciados para producirlos e interpretarlos correctamente, mientras que la segunda manifiesta la capacidad de ajustar esos enunciados a las situaciones comunicativas concretas. Básicamente, conocimiento y puesta en uso del lenguaje. Según Chomsky, la competencia solo se relaciona con procesos cognitivos específicamente lingüísticos, porque se centra en las operaciones gramaticales que los hablantes tenemos interiorizadas (para manipular las unidades de la lengua) y que, como tales, conforman nuestro conocimiento de este objeto. Por su parte, la actuación se vincula con muchos factores que intervienen en los actos comunicativos más allá de lo exclusivamente lingüístico, como la memoria operativa, aspectos pragmáticos, convenciones sociales, etc.

¹ Se utilizarán indistintamente las nociones de texto y discurso para los fines de la exposición.

De todas formas, la aplicación rígida de las dicotomías competencia/actuación y oración/discurso deriva en algunas dificultades e inadecuaciones. Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005), aunque también reconocen las diferencias entre el nivel oracional y el discursivo, afirman que existe un solapamiento entre ambos, el cual justamente se manifiesta en el uso de recursos cohesivos:

En el nivel de la oración aislada y exclusivamente gramatical, la elección de una expresión referencial viene dictada por las características semánticas del referente (...) En cambio (...) en el nivel del discurso, el niño o la niña tiene que transmitir mucha más información mediante su selección de recursos de cohesión (p. 263).

Una gran diferencia entre esos dos planos para las autoras, como se puede deducir de la cita, radica en el uso de expresiones referenciales. Tomemos el caso de los sujetos nulos, que en el nivel oracional tienen un referente externo; por ejemplo, cuando una persona está presente y la miramos o señalamos como referencia. En el nivel discursivo, en cambio, esa misma herramienta tiene un antecedente lingüístico; por ejemplo, al referirnos a una persona que ya fue nombrada previamente. En el primer caso, no es necesario que haya otra referencia anterior o posterior para que tenga sentido la oración que contiene el sujeto implícito, así los niños empiezan a utilizar tal recurso. No obstante, ellos luego “inician el uso de estos mismos marcadores lingüísticos para referirse a personas, cosas o hechos del mismo discurso” (p. 244). Las autoras reconocen que las distinciones en el nivel oracional son anteriores al dominio completo del discurso, pero que los marcadores lingüísticos desarrollados en el primer nivel son los mismos que luego van a intervenir en el otro plano: “Cuando los niños comienzan a producir narraciones, descubren que los marcadores que han estado usando hasta entonces para formar un lenguaje gramatical en el nivel de una única oración adoptan ahora funciones discursivas específicas” (p. 245). Entonces los mismos recursos se utilizarán para alcanzar la continuidad temática en los textos, estableciendo conexiones entre entidades cercanas aunque no pertenezcan a la misma oración (la cual ya no puede considerarse de forma aislada). Aquí las autoras consideran que, en el desarrollo lingüístico, hay una continuidad de las herramientas cohesivas utilizadas, pero también en el tipo de comportamiento verbal vinculado a cada plano. Básicamente, la supuesta correspondencia oración-competencia y discurso-actuación puede ser difusa porque hay algunas propiedades correspondientes a la competencia lingüística que no se terminan allí donde termina el nivel de la oración aislada y exclusivamente gramatical, sino que sirven además para regular aspectos de la estructura discursiva. De hecho, Belinchón Carmona et al. (1992) también defienden que existen algunas propiedades formales del discurso que integran nuestra competencia, porque están determinadas por un tipo de conocimiento específicamente lingüístico. Una vez identificado ese solapamiento, Defagó (2018) ubicó su indagación en estas relaciones que se establecen entre las entidades próximas dentro de un texto, y así propuso que existe un plano intermedio entre el oracional y el textual, que pasó a llamar “interoracional”.

Esta revisión conformó el marco para comprender la supuesta asimetría entre el desarrollo de los recursos cohesivos y la aparente complejidad en el empleo de cada uno. Concretamente, el comportamiento de los sujetos oracionales nulos en narraciones infantiles es el caso más significativo, pues los niños hispanohablantes de la investigación de Defagó (2018) utilizaron ese recurso con maestría aún superando todas las dificultades que implica (es decir, lo emplearon correctamente sin referencias ambiguas ni repeticiones innecesarias), maestría que resalta frente a otros marcadores o fenómenos lingüísticos. Por eso determinamos estudiar su empleo para indagar en paralelo dos aspectos: 1) si esta asimetría también se manifiesta en la oralidad (para corroborar, discutir y/o complementar lo observado en la escritura), y 2) hasta qué punto resulta útil la dicotomía competencia/actuación para comprender qué ocurre a nivel cognitivo con el empleo de estas herramientas.

› ***Abordaje metodológico***

Nuestro estudio comenzó con la recolección de datos para su posterior sistematización, descripción y análisis. Como mencionamos, el abordaje metodológico del trabajo estuvo determinado como una continuación y ampliación del estudio de Defagó (2018), lo cual impactó en algunas decisiones. La primera parte consistió en recoger narraciones orales de doce niños y niñas de segundo grado que tenían 7 u 8 años. En la selección de las muestras, aunque no fue exhaustiva, se buscó la diversidad con respecto a sus variables sociales, familiares y personales. El acceso a ellos no se llevó a cabo en un contexto escolar específico, no trabajamos con niños provenientes del mismo barrio o ciudad, y tampoco pertenecían a la misma clase social². Los aspectos que sí tenían en común fueron la edad, ser hablantes monolingües de español como lengua materna y el hecho de estar escolarizados (todos estaban cursando segundo grado) en alguna institución educativa de la Ciudad de Córdoba o la Ciudad de San Juan.

Los relatos de los niños estuvieron basados en el mismo texto fuente, un cuento. Este tiene un protagonista muy claro, un león, pero expone en total tres personajes masculinos que cumplen distintos papeles en cada momento. Son muy significativos los cambios de roles que hay en la historia, cuando un personaje debe ser salvado por otro y luego cuando ese salvador es el que necesita ayuda. Esto nos permite reconocer con claridad dos episodios en el hilo narrativo.

Primero presentamos el cuento desde la lectura y la narración oral, de forma que los niños llegaran a manipular sin problemas el argumento. Luego les pedimos que, de manera oral e individual, le contaran esa historia a alguien más (otra persona que no conocía el cuento, en todos los casos fue algún adulto de confianza para ellos). Ese relato último fue grabado y el análisis se hizo sobre las transcripciones. Cabe

² Aunque no fue el centro del estudio, se realizó una breve caracterización sociocultural de sus entornos para sistematizar en cada caso aquellos factores relevantes.

aclarar que ellos no sabían qué se estaba analizando exactamente, solo que el estudio era sobre la forma en que los niños contaban ese cuento. Por lo tanto, se esperaba que solo centraran su atención en reconstruir la historia.

Aunque las narraciones se basaban en la reproducción del mismo texto fuente, esto no determinó todas las producciones de igual manera. Cada niño debía recordar y establecer lo que quería decir, seleccionar los contenidos de su mensaje y buscar los medios eficientes para la transmisión de esos contenidos. Ninguno de ellos sabía de memoria el cuento³ ni lo tenía a disposición por escrito en el momento de su relato. A esto se suma la necesidad de establecer el estado del adulto receptor como parte del plan para poder adecuar su narración. En definitiva, cada uno debía recurrir al sistema lingüístico que provee los medios para la conceptualización y categorización de la historia, lo cual implica una tarea no solo compleja, sino integral.

Presentaremos a continuación las transcripciones de algunas de las narraciones infantiles, para ilustrar lo observado en ellas.

(1) Emilia - 7 años

Había una vez un león que era muy feroz. Un día, estaba caminando por la selva y se cayó a un pozo muy profundo... Y él, él... y él rugió muy fuerte. Entonces el elefante lo escuchó y le dio pena, entonces fue a salvarlo. Tiró un... tronco de un árbol y el león empezó a trepar, trepar hasta que salió. El león se fue muy contento.

Y un tiempo después... eh, al elefante lo estaba atacando un tigre. Y el león lo escuchó y... y se acordó que el elefante lo había salvado, entonces él fue y... y saltó sobre el tigre y lo mordió.

Y después el elefante y el león se fueron felices como buenos amigos.

(2) Lorena - 8 años

Había una vez un león... Estaba caminando... y se... y se cayó en un pozo. El león rugía y un elefante escuchaba sus rugidos y le daba pena, así que lo fue a ayudar. Agarró un tronco, lo... puso en el pozo... y el león salió del pozo.

Estaba caminando y vio que un tigre quería atacar al elefante. Y el león, como él lo ayudó... emm, fue y lo ayudó al elefante y se fueron caminando como buenos amigos.

Y colorín colorado, este cuento se ha terminado.

(3) Luciano - 7 años

Había una vez un león que se había caído a un pozo muy, pero muy profundo. Y rugía... y rugió y rugió muy fuerte, así que el... lo escuchó un elefante y lo... y sintió pena. Así que agarró un tronco de un árbol, lo tiró al pozo y lo ayudó al león.

³ La memoria de lo literal dura muy poco, así que no es posible que los niños retuvieran el texto completo palabra por palabra sin entrenamiento y de forma espontánea.

Y después lo encontró al elefante el león, y un tigre lo quería atacar. Así que el león lo defendió y todos se hicieron amigos.

Y colorín colorado, este cuento ha terminado.

(4) Sahir - 8 años

Había una vez un león que estaba caminando en la selva, así, y se cayó en un pozo. Tuvo que rugir y rugir... y un elefante lo escuchó. Así que agarró un tronco y... lo puso en el pozo, así el león trepó para salir del pozo. El león siguió caminando y escuchó que un tigre muy malo lo atacaba al elefante, así que, como recordó que el elefante lo salvó, el... el... el león salvó al elefante... se puso arriba del tigre y lo mordió. El tigre escapó y luego el elefante y el león se hicieron mejores amigos.

Y colorín colorado, este cuento se ha terminado.

El análisis estuvo enfocado en los sujetos nulos como recurso cohesivo, pero fue necesario incluir otros fenómenos, tanto para establecer posibles comparaciones como para observar de una forma, justamente, más integral el dominio lingüístico de los niños.

> **Análisis de los datos**

En las doce narraciones se emplearon sujetos oracionales fonéticamente vacíos, y en ningún caso detectamos alguno “ilegítimo”. Decidimos tomar la definición de Bel (2001), según la cual un sujeto nulo es incorrecto cuando es usado de manera descontextualizada, con una referencia ambigua o que no pueda recuperarse en el entorno inmediato. Hubo algunos -pocos- sujetos nulos cuyos referentes sí parecían ser ambiguos o irrecuperables, porque no estaban explícitos en la oración inmediatamente anterior; no obstante, en todos los casos estos sí estaban contextualizados por algún aspecto de la historia relatada, así que era posible interpretarlos de forma correcta si se apelaba a la carga informativa previa.

Por otro lado, hubo dos situaciones en las que sí había ambigüedad con respecto al uso de este recurso, pero logramos reconocer que se trataba de elisiones atencionales. Estas (como sesgos cognitivos) se relacionan con el acto comunicativo en general más allá de lo lingüístico. Esto ocurrió cuando un niño se enfocó solo en un episodio de la historia (para llegar rápido a la parte divertida del cuento) y se perdió la referencia de uno de los personajes; y cuando otro tuvo una extensa pausa en el medio de un episodio, después de la cual utilizó una categoría nula cuyo referente había sido mencionado mucho antes.

Podemos afirmar que todos los niños dominaron sin problemas el empleo de los sujetos nulos y explícitos como recurso cohesivo. La estrategia más frecuente para manejarlos fue la de omitir el sujeto de un enunciado cuando este coincidía con el de la oración inmediatamente anterior. Esto está determinado no solo por la información sintáctica sino también semántica. Los niños tendían a ubicar a un personaje de

forma explícita en la posición de sujeto así ese espacio quedara reservado para él en la oración siguiente, y esto habilitaba su referencia a través de una categoría nula.

Definimos complementar el análisis de ese fenómeno a partir de su comparación con la pronominalización de sujetos. El uso de algún pronombre personal en esa función oracional fue una estrategia empleada por seis de doce niños. El comportamiento lingüístico de ambas herramientas fue similar, pues también demostraron experticia en el caso de este recurso, y tampoco se presentaron usos ilegítimos. A la hora de emplear “él” (algo muy complejo en este cuento porque todos los personajes podían ser referentes de esa expresión nominal), los niños también reservaban el espacio de sujeto al mismo personaje para que no hubiera ambigüedades, o explicitaban su referente como sujeto en el enunciado inmediatamente anterior para que estuviera disponible como la opción más cercana.

Por último, es necesario mencionar que los relatos fueron muy distintos entre sí en relación a otros aspectos: la diversidad de vocabulario y la extensión fueron los casos más significativos. Todas las narraciones presentaban una serie de acontecimientos (almacenados en la memoria) que se organizaban como una acumulación de eventos con un orden cronológico y una relación lógica. En algunos casos esas relaciones se manifestaron a través de marcas lingüísticas explícitas, conectores extraoracionales, pero con numerosas repeticiones de las mismas unidades léxicas. Sobre todo la conjunción “y”, pues apareció en las narraciones de todos los niños y por lo menos cuatro veces en cada una, para establecer conexiones imprecisas o de distinto tipo.

La maestría en el empleo de los primeros recursos mencionados no está generalizada a estos otros campos de la producción lingüística, pero no deja de ser relevante en sí misma.

› **Resultados y discusión**

La asimetría en el desarrollo de estos tres recursos (según la aparente complejidad de cada uno) fue efectivamente ratificada en las producciones orales de nuestro estudio. Consideramos también que las diferencias se vinculan con las operaciones cognitivas involucradas en el uso de cada recurso, y no con su aparente complejidad según la manifestación superficial.

Los niños dominaron el empleo de los sujetos nulos y explícitos como recurso cohesivo. La estrategia más frecuente para manejar esto, que sí estuvo generalizada en sus relatos, fue la de omitir el sujeto de un enunciado cuando este coincidía con el de la oración inmediatamente anterior. Esto no solo está determinado por la información semántica sino también sintáctica. Los niños tendían a ubicar a un personaje de forma explícita en la posición de sujeto de forma que ese espacio quedara reservado para él en la oración siguiente, y esto habilitaba su referencia a través de una categoría nula.

Observamos una gran similitud entre la elisión y la pronominalización, tal como afirma Defagó (2018): si bien la interpretación de estos recursos depende del contexto lingüístico extraoracional, los procesos involucrados en su uso implican mayor especificidad que los recursos del plano discursivo (que se desarrollan a un ritmo diferente). Estas herramientas intermedias “son utilizadas de manera automática y tempranamente formalizadas (ya están presentes en las producciones lingüísticas de los niños desde los 3 años)” (Defagó, 2018, p. 19). Lo pondremos en los siguientes términos: cuando dos oraciones consecutivas tienen el mismo sujeto oracional, entonces contamos con tres opciones: este se repite explícitamente, se pronominaliza o se elide. Cualquiera de estas posibilidades implica operar sobre la estructura oracional y, al mismo tiempo, avanzar un poco más allá de ese plano a partir del vínculo que tiene el enunciado en cuestión con las otras oraciones cercanas.

Ahora bien, todos los autores mencionados al principio, incluyendo a Defagó (2018), reconocieron la relevancia de los fenómenos “interoracionales”. Estos no se refieren a la red global de vínculos de coherencia que se construyen en un discurso ni a la forma en que se coordinan los elementos e ideas dentro de una misma oración, sino a la progresión, repeticiones y vínculos que hay entre elementos de oraciones distintas pero contiguas o cercanas. La referencia pronominal o la elisión podrían destacarse dentro de este nivel, ya que son dispositivos sintácticos que se emplean en el texto con una función cohesiva, superando así el plano oracional. Permiten evitar ambigüedades semánticas y repeticiones inútiles en los discursos, encadenando los elementos de las oraciones cercanas y así dotando a todo lo enunciado de un hilo conductor en términos globales. Y la maestría en su uso podría explicarse, entonces, porque derivan del plano racional y su correspondencia con la competencia lingüística (conocimiento intuitivo, inconsciente y automático exclusivamente lingüístico).

La explicación de base sobre la asimetría comienza con la existencia de un plano oracional y otro textual, pero su fundamento se completa con el reconocimiento de un nivel intermedio entre ambos y con el inevitable solapamiento entre competencia y actuación. Consideremos lo siguiente: los niños comienzan a usar estos recursos con un referente externo; por ejemplo, emplean un sujeto nulo cuando una persona está presente y la miran o señalan como referencia. En el desarrollo discursivo, en cambio, esa misma herramienta tiene un antecedente lingüístico; por ejemplo, al usarla para referirse a un personaje que ya fue nombrado previamente. Los niños empiezan a utilizar los sujetos nulos o los pronombres sin necesidad de una referencia lingüística anterior o posterior; pero ellos luego “inician el uso de estos mismos marcadores lingüísticos para referirse a personas, cosas o hechos del mismo discurso” (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005, p. 244). Aunque los recursos son formalmente iguales, su función ya no lo es: “Cuando los niños comienzan a producir narraciones, descubren que los marcadores que han estado usando hasta entonces para formar un lenguaje gramatical en el nivel de una única oración adoptan ahora funciones discursivas específicas” (p. 245). Entonces estos se utilizan para avanzar más allá de la oración

aislada y exclusivamente gramatical, pero también para establecer relaciones con una enorme gama de factores comunicativos y cognitivos extralingüísticos.

> ***A modo de cierre***

Con todo esto, podemos decir que la revisión bibliográfica y los datos recogidos durante este estudio confirman que el comportamiento lingüístico de los recursos analizados aquí, en producciones orales, es similar al observado por Defagó (2018).

A partir de esto pensamos que sería productivo realizar nuevas investigaciones, más amplias y/o precisas en el futuro, para avanzar en la posible confirmación de las ideas siguientes:

- los recursos de cohesión se desarrollan de forma diferente en el habla infantil dependiendo del plano que conforman;
- los niños de segundo grado demuestran mayor experticia en el uso de los sujetos nulos y explícitos y en la pronominalización de sujetos oracionales ya que estos fenómenos pertenecen al plano interoracional (nivel regido por mecanismos sintácticos, pertenecientes a la competencia lingüística, que guían la comprensión discursiva);
- estos últimos se diferencian de los enlaces extraoracionales, que forman parte del plano textual y por ello dependen de procesos semánticos y factores extralingüísticos que determinan una naturaleza diferente en ellos: mayor lentitud, desarrollo más gradual y, además, bastante variabilidad individual.

Bibliografía

Bel, A. (2001). Sujetos nulos y sujetos explícitos en las gramáticas iniciales del castellano y el catalán. *Revista Española de Lingüística*, 31(2), 537-561.

Belinchón Carmona, M., Igoa González, J. M., Rivière, A., & Rivière Gómez, A. (1992). *Psicología del lenguaje: investigación y teoría*. Trotta.

Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar.

Defagó, C. (2018). Los recursos lingüísticos más allá de la oración: una interpretación de su desarrollo. En A. Gonzalo, C. Carrió & C. Parera (Comps.), *Lingüística Generativa: desde los estudios teóricos a las reflexiones histórico-filosóficas* (pp. 10-28). Ediciones UNL.

Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente* (Vol. 28). Ediciones Morata.