

Funcionamiento y desarrollo del lenguaje: los conocimientos implícitos sobre la cohesión en la mente infantil

Mendoza, Camila

Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba

camimendoza413@gmail.com

Resumen

La presente investigación tiene el objetivo de estudiar los recursos cohesivos en narraciones infantiles, para determinar qué factores inciden en su desarrollo. Defagó (2018) estudió relatos escritos de niños hispanohablantes de primer y segundo grado e identificó que algunas herramientas lingüísticas formales (por lo tanto, abstractas) aparecen y se utilizan correctamente más rápido que otras que sí tienen expresión léxica. Esta situación, muy notoria en los recursos de cohesión, indica una suerte de asimetría entre el desarrollo de esos elementos y sus aparentes niveles de complejidad (por la abstracción requerida para su dominio).

Nuestro estudio es una continuación de ese antecedente para indagar si la asimetría también se manifiesta en la oralidad. Analizamos relatos orales producidos por niños hispanohablantes de 7 u 8 años (escolarizados en segundo grado), con el fin de observar el comportamiento de los sujetos oracionales nulos (fonéticamente vacíos), una herramienta abstracta y compleja. Para establecer posibles contrastes, observamos también la pronominalización de sujeto (otro recurso formal) y el empleo de enlaces extraoracionales (unidades léxicas presentes en la superficie de la lengua) en las mismas producciones. Los resultados mostraron un excelente dominio de las herramientas formales, sin casos de usos descontextualizados o con referentes irrecuperables, pero un manejo pobre de conectores extraoracionales: poca variedad, muchas repeticiones innecesarias y conexiones ambiguas. La asimetría, efectivamente presente en la oralidad, no parece vincularse con esa aparente complejidad sino con los procesos cognitivos vinculados al empleo de cada recurso, especialmente en relación a la competencia lingüística (Chomsky, 1965).

Palabras clave: lingüística cognitiva - desarrollo del lenguaje - recursos de cohesión - competencia lingüística - plano interoracional.

INTRODUCCIÓN

Al estudiar el lenguaje, podemos observar que algunos aspectos de este objeto son especialmente llamativos, incluso al punto de que despiertan numerosas discusiones. Con esto podemos referirnos a su enorme extensión por las posibilidades infinitas de uso, a las distintas formas de concebirlo o, especialmente, a su desarrollo. Sobre esto último, resulta muy interesante que el lenguaje, un objeto tan complejo, se adquiera con naturalidad en la infancia. De hecho, en la mayoría de los casos (si no contamos los casos de severas patologías o aislamiento social extremo), los seres humanos aprendemos a hablar sin demasiado esfuerzo y de forma inconsciente; este proceso, además, suele comenzar a una edad muy temprana en nuestras vidas.

Distintos investigadores han estudiado esto a fondo, y así notaron que la adquisición del lenguaje y su desarrollo no son procesos perfectamente lineales ni homogéneos. La clave para entender esto se encuentra en uno de los intereses centrales de la lingüística cognitiva: la relación entre el lenguaje y la mente.

1. Situación problemática: el desarrollo asimétrico

La investigación que presentaremos a continuación se constituyó como un estudio del desarrollo del lenguaje en la infancia desde una mirada cognitiva, para observar cómo se adquiere y desarrolla su dominio en relación al empleo de los recursos de cohesión.¹ Según la revisión bibliográfica, ciertos fenómenos cohesivos dan cuenta de un aspecto muy interesante sobre el desarrollo general del lenguaje: algunos recursos lingüísticos aparecen y se estabilizan antes que otros en el habla infantil, pero sin seguir un ritmo gradual. Es decir, los niños no adquieren y desarrollan el lenguaje “de lo más simple a lo más complicado”. Cecilia Defagó (2011, 2018) llevó a cabo un estudio sobre las propiedades de algunos recursos cohesivos en las producciones escritas de niños hispanohablantes de primer y segundo grado, y así observó que usaban con maestría la pronominalización y la elisión/explicitación de los sujetos oracionales. Sin embargo, las mismas producciones eran más bien pobres en cuanto al uso de conectores. O sea, esos primeros recursos abstractos comenzaron a usarse correctamente con mayor rapidez que otros que sí tienen expresión léxica. Así identificó una suerte de asimetría entre el desarrollo de esas herramientas lingüísticas y sus aparentes niveles de complejidad (por la abstracción requerida para su dominio).

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 (en el que los procesos son más graduales y variables según cada individuo). Vale mencionar que utilizaremos indistintamente las nociones de texto y discurso para los fines de la exposición. 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

¹ Esto se debe a que los estados y procesos mentales no pueden estudiarse ni observarse directamente, así que recurrimos a información indirecta: elegimos estudiar una parte de la conducta lingüística que, por ser externa y observable, nos permite inferir de cierto modo lo que ocurre en la mente de los hablantes.

capacidad de manipular la estructura 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, las intenciones, el contexto, aspectos pragmáticos y convenciones sociales, etc.

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 que 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).

Aquí las autoras consideran que, en el desarrollo lingüístico, hay una continuidad de las herramientas cohesivas utilizadas (que aparecen primero en el nivel oracional y luego se mantienen formalmente iguales en lo discursivo), 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 lo que mencionamos al principio: 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 nulos (o sea, los sujetos oracionales implícitos o fonéticamente vacíos) en narraciones infantiles es el caso más significativo, pues los niños hispanohablantes utilizan este recurso con maestría aún

superando todas las dificultades que implica (es decir, emplearlo 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 por Defagó 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. Esto último corresponde, a su vez, con nuestro interés teórico en los aspectos cognitivos que configuran el conocimiento lingüístico de los niños y las posibles formas de potenciarlo en la enseñanza escolar.

2. Metodología

Nuestra investigación se desarrolló entre finales de 2019 y 2020, comenzó con la recolección de datos para su posterior sistematización, descripción y análisis. El abordaje metodológico del trabajo estuvo determinado como una continuación y ampliación del estudio de Defagó, 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 social.² 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.

2.1. Materiales

Los relatos de los niños estaban basados en el mismo texto fuente, una fábula. Incluimos a continuación el relato original:

Había una vez, en una selva, un león muy feroz.

Un día, el león se cayó en un pozo profundo. Rugió y rugió. Un elefante lo escuchó y sintió pena. Entonces corrió a ayudar al león. El elefante puso un tronco de un árbol adentro del pozo y el león subió por el tronco y salió del pozo. El león se fue muy contento.

Después de un tiempo, el león estaba paseando por la selva. De pronto vio que un tigre quería atacar al elefante. El león se acordó de que el elefante había sido bueno con él y

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.

pensó que tenía que ayudarlo. Entonces saltó sobre el tigre y lo mordió. El tigre huyó asustado y el elefante se salvó. El león y el elefante se fueron como buenos amigos.

Y colorín colorado...

Aunque el protagonista de la historia es el león, en general este relato expone tres personajes masculinos que cumplen distintos papeles en cada momento. Consideramos muy significativos los cambios de roles que hay en la historia, los cuales se manifiestan cuando un personaje debe ser salvado por otro, y luego cuando el salvador es el que necesita ayuda. Esto nos permite reconocer por lo menos dos episodios, digamos, dos conflictos en el hilo narrativo, que resultan útiles para analizar los relatos de los niños: 1) el león se cae a un pozo, el elefante debe ayudarlo para que salga, y 2) un tigre quiere atacar al elefante, el león lo defiende para salvarlo.

2.2. Recolección de datos

Primero presentamos la fábula desde la lectura, la narración oral y el juego en la medida de lo posible, 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 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 reproducir la historia.

2.3. Análisis de datos

Una vez recolectadas las narraciones infantiles, procedimos a describir y cuantificar las herramientas cohesivas utilizadas en ellas. El análisis estuvo enfocado en los sujetos nulos, 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.

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 la fábula³ ni la 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.

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.

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.

3. Los recursos cohesivos

3.1. Sujetos nulos

En las doce narraciones se emplearon sujetos oracionales fonéticamente vacíos, y en ningún caso detectamos alguno “ilegítimo”. Decidimos tomar la definición de Aurora Bel (2001), según la cual un sujeto nulo es incorrecto cuando es usado de manera descontextualizada, con una referencia ambigua o que no se pueda recuperar por 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 informacional 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.

3.2. Pronominalización de sujeto

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 el pronombre personal “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.

3.3. Conectores y otras diferencias

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 (sobre todo pensando en su potencial para la enseñanza escolar).

4. Interpretación y discusiones

En fin, 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.

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 y 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.

4.1. Dicotomías problemáticas

Esto nos lleva a un interrogante muy significativo, al que ya se enfrentó la lingüística cognitiva: ¿cómo pueden estudiarse de forma independiente la función cognitiva y la comunicativa del lenguaje? Y aún más, pensando en la enseñanza de la lengua: ¿cómo puede potenciarse la función comunicativa del lenguaje, al margen de lo cognitivo? La certeza, en este marco, es que esas divisiones no son posibles. Aunque resulte útil la dicotomía competencia/actuación hasta cierto punto para identificar algunos aspectos cognitivos, debemos tener en cuenta que su aplicación rígida no es totalmente útil para analizar fenómenos lingüísticos de modo integral.

Chomsky eligió deliberadamente diseñar una teoría de la competencia para estudiar lo lingüístico, pero es necesario ir mucho más allá para revisar las maneras en que los hablantes emplean su conocimiento en relación a fenómenos concretos. Es decir, no sirve solo “abrir” la gramática de nuestra lengua y estudiarla a fondo para saber cómo funciona nuestra mente o cómo se logra la significación y la comunicación. Aún al considerar el concepto de competencia, es imprescindible analizar el comportamiento de las propiedades gramaticales que nos interesan en producciones lingüísticas concretas (considerando las

situaciones en las que tienen lugar y todos los factores que influyen en ellas) para acceder al estudio de lo que ocurre en la mente de los hablantes.

En las producciones de nuestro estudio, hubo casos en que los niños no utilizaron un sujeto nulo aunque podrían haberlo hecho (es decir, hubiera sido gramaticalmente válido); para encontrar las explicaciones de esos casos, debimos analizar aspectos como el vocabulario empleado, la sustitución, la recuperación de información previa y un sinfín de estrategias discursivas que los hablantes desarrollamos a lo largo de toda nuestra vida. La gramática es una entidad en permanente evolución por el uso lingüístico, de forma que esta por sí misma no es suficiente para analizar producciones lingüísticas concretas de manera significativa y tampoco puede potenciarse de forma independiente. El significado siempre se basa en la interacción con otros factores: el conocimiento del mundo, la cognición general, la corporización, la perspectiva del hablante, etc. Nuestra primera certeza es que es necesaria una mirada integral, incluso aunque el foco de atención esté puesto en el conocimiento lingüístico.

4.2. La cohesión en la gramática escolar

En este punto, lo que nos interesa es la maestría que demostraron los niños en el empleo de los sujetos nulos/explicitos y la pronominalización, recursos cohesivos interoracionales. Es eso lo que debe aprovecharse y sobre todo potenciarse en la gramática escolar. Pero no perdamos de vista que la enseñanza de la lengua necesita articulación y homogeneidad en los contenidos del área, especialmente para que el análisis de los infinitos “productos” lingüísticos no sea el único abordaje posible en la escuela (o, por lo menos, el protagónico). Por ejemplo, en este caso, el análisis de la cohesión no debería estancarse en estudiar las numerosas manifestaciones de recursos concretos sino en lo que hay detrás de su uso. La lingüística cognitiva es fundamental para esto, pues se enfoca en los procesos que subyacen a la producción y comprensión de los enunciados lingüísticos y permite entender mejor el dominio lingüístico en sus diferentes dimensiones.

Los niños poseen un gran dominio de algunos recursos cohesivos en el discurso oral,⁴ esto es especialmente significativo si atendemos al hecho de que, en el Nivel Primario, esas herramientas se consideran aprendizajes fundamentales. Entre los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios en Educación Primaria, para quinto grado, aparece lo siguiente en relación con la reflexión sobre la lengua y los textos: “(...) sujeto expreso y sujeto tácito, y su uso según las circunstancias, para lograr la cohesión del texto o como recurso de estilo”, “(...) exigencias de la cohesión textual (por ej., evitar repeticiones)”, etc. Para estos mismos grados, entre los “Contenidos a priorizar durante la emergencia Covid-19” en la Ciudad de Buenos Aires se

⁴ Por ser nuestro primer sistema lingüístico, es el registro en que se dan las primeras manifestaciones de conocimiento lingüístico.

menciona: “Reflexión sobre el empleo de estrategias y recursos lingüísticos en situaciones de lectura y escritura. (...) Reconocer que existen distintas soluciones discursivas para un mismo problema, como evitar repeticiones innecesarias y unir partes del texto”. En la Provincia de Córdoba, dentro del Diseño Curricular de la Educación Primaria hasta 2020, para quinto y sexto grado, figura como objetivo: “Utilizar saberes gramaticales para inferir significado de palabras y asegurar la cohesión básica de un texto”. Dentro del eje el lenguaje, la lengua, los textos y los contextos para quinto grado: “Distinción entre sujeto expreso y sujeto tácito, y reflexión sobre su uso para lograr la cohesión del texto (elipsis) o como recurso de estilo para generar suspenso y expectativa”.

En definitiva, la cohesión suele aparecer como un aprendizaje prioritario en el Segundo Ciclo de Educación Primaria, pero los niños desde más pequeños ya manifiestan que dominan algunas herramientas de este campo en la oralidad. El aprendizaje, en este punto, se relaciona más con el desarrollo que con la incorporación de conocimientos completamente nuevos. Así, la enseñanza de la lengua puede abordarse, en primera instancia, como una oportunidad de hacer consciente el conocimiento implícito que ya poseen.

De todas formas, no podemos olvidar que las disciplinas escolares son construcciones sociales históricamente situadas y no vulgarizaciones de la producción científica, como dice García Folgado: “La didáctica de la lengua no corre detrás de las ciencias del lenguaje” (2021). Es decir, explicitar el conocimiento lingüístico de forma integral (considerando su dimensión cognitiva en paralelo con su función comunicativa) puede lograrse solo con propuestas concretas que sean pertinentes para la enseñanza. Lo más relevante es que los contenidos gramaticales y la forma de abordarlos sean adecuados para los objetivos de la didáctica de la lengua en la actualidad, además de estar debidamente contextualizados.

CONCLUSIONES

Consideramos que los aprendizajes escolares, para potenciar todo esto, deben enfocarse en que los alumnos logren entender al lenguaje no solo como una herramienta comunicativa sino también como un sistema capaz de convertirse, por sí mismo, en objeto de reflexión. Para eso es útil intentar que adquieran un incipiente metalenguaje, ya desde la infancia, a partir del cual reflexionar sobre su propio conocimiento lingüístico. En esa línea, para enfocarse en el cómo decir y no solo en el qué decir, son productivas las actividades que se centran en la reformulación, la reescritura, el reconocimiento de mensajes que se refieren a lo mismo pero con materializaciones diferentes, etc.

En el caso concreto de los sujetos nulos y explícitos, podemos descansar en el conocimiento lingüístico infantil que los lleva a reconocer, en forma de intuiciones, qué sujetos pueden ser omitidos y cuáles no en determinados contextos, qué mensajes están completos

o incompletos, qué repeticiones son innecesarias, etc. En el caso de los pronombres la situación es similar, aunque en este punto se suma la necesaria búsqueda de referentes (así se suelen analizar algunos pronombres como huellas marcadas por otros elementos explícitos en el discurso) y la concordancia. Una vez establecido esto, puede resultar más sencillo avanzar sobre otros elementos que no dependen con tanta precisión del conocimiento ya presente en la mente de los niños, pero este último —una vez explicitado— ya puede convertirse en un atajo para nuevos aprendizajes (por ejemplo, el dominio de los conectores y otras unidades léxicas).

Para finalizar, queremos destacar aquello que estas actividades y propuestas tienen en común: la puesta en práctica de la dimensión creativa, comunicativa y reflexiva del lenguaje a partir de procesamientos lingüísticos que se activan constantemente de manera inconsciente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bel, A. (2001). "Sujetos nulos y sujetos explícitos en las gramáticas iniciales del castellano y el catalán" en *Revista Española de Lingüística*, 31(2), pp. 537-561.
- Belinchón Carmona, M. et al. (1992). *Psicología del lenguaje*. Madrid, España: Ed Trotta.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid, España: Aguilar.
- Chomsky, N. (1982). *Lectures on government and binding*, Dordrecht, Foris.
- Chomsky, N. (1986). *El conocimiento del lenguaje: su naturaleza, origen y uso*. Madrid, España: Alianza Ed.
- Chomsky, N. (1988). *La nueva sintaxis. Teoría de la reacción y el ligamiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass., The MIT Press.
- De Beaugrande, R., y Dressler, W. U. (1981). "Cohesión". *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, España: Ed. Ariel S.A.
- Defagó, C. (2011). "Los procesos cognitivos más allá de la oración: una interpretación de su desarrollo" en *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 4 (1).
- Defagó, C. (2018). "Los recursos lingüísticos más allá de la oración: una interpretación de su desarrollo". En A. Gonzalo, C. Carrió y C. Parera (Comp.) *Lingüística Generativa: desde los estudios teóricos a las reflexiones histórico-filosóficas* (pp. 10-28). ISBN 978-987-749-118-0. https://www.fhuc.unl.edu.ar/institucional/wp-content/uploads/sites/3/2018/08/Linguistica-generativa_Digital.pdf
- Devís Márquez, P. (2011). "El Parámetro del Sujeto Nulo y la enseñanza del español como lengua extranjera. Reflexión gramatical". *Didáctica. Lengua y Literatura*, Vol. 23, pp. 59-86.
- Hualde, J. I. (2005). *The sounds of Spanish*, Cambridge University Press.

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

Raiter, A., y Jaichenco, V. (2002). *Psicolingüística: elementos de adquisición, comprensión, producción y alteraciones del lenguaje* (No. 159.964. 3/. 4). Buenos Aires: Ed. Docencia.

Shum, G. (1993). "El pronombre en el lenguaje formal del niño". *Infancia y aprendizaje*. Universidad Complutense de Madrid, pp. 107-121. ISSN: 0210-3702.