

La formación de la oración simple: las omisiones sintáctica (S-V-O) en la adquisición del español

S. LÓPEZ ORNAT

Universidad Complutense de Madrid



Resumen

Presentamos un modelo hipotético sobre el proceso de formación de la oración simple en español. El modelo pretende dar cuenta del desarrollo de la categorización sintáctica y de cómo ésta sustituye paulatinamente a la previa categorización semántico-pragmática de la oración simple. Ello a partir del estudio de los errores de Omisión cometidos por los niños. La evidencia presentada consiste en el uso productivo del lenguaje de 62 niños de 1,6 a 3,6 años. El registro de verbalizaciones comprende el conjunto de las espontáneas más las respuestas de los niños a la Elicitación sistemática de las tres categorías sintácticas estudiadas (S.V.O).

Abstract

We present an hypothetical model on the formation of the simple sentence in Spanish. The model is aimed at explaining the developed of syntactic categorization, from the previous semantic-pragmatic categorization system.

This emergence is studied on the basis of the Omission Errors children commit during the first steps of the formation of the categories of Subject, Verb an Object. Evidence presented is the productive languaga use of 62 children of ages 1.6 to 3.6. The registred utterances compromise both a set os spontaeous ones, plus the set of Responses the children gave to the systematic elicitation of the three categories under study (S.V.O).

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

«Oraciones», «Frasas» y «Sintagmas»

Vamos a comenzar con ciertas precisiones de la terminología que nos ocupa en este trabajo.

Siguiendo la nomenclatura de la Real Academia de la Lengua Española, (1983... Espasa-Calpe). Pág. 349 «la intención del hablante divide la elocución en unidades de sentido completo en sí mismas llamadas oraciones. Tener sentido completo en sí mismas quiere decir que contienen una enunciación (afirmativa o negativa) una pregunta, un deseo o un mandato». Más adelante, en pág. 352, se añade que «la oración es la forma sintáctica que expresa la relación entre Sujeto y Predicado».

La formación de la oración simple es el objeto de nuestro estudio.

La unidad de intención con que se produce cada oración (sigue el texto de la R. A. E.) tiene además signos exteriores que la aseguran para el hablante y para el oyente. Tales son: «las inflexiones de la entonación; la trabazón de las concordancias; los enlaces con partículas; y el orden sintáctico».

Desde nuestro punto de vista, psicolingüístico-evolutivo, «lo» que se ordena en la oración es el Sujeto, el Verbo y el Objeto. «Lo» que concuerda son muchas estructuras, pero la concordancia mínima y básica es la que se da entre Sujeto y Verbo precisamente. Además, en español, esta concordancia entre Verbo y Sujeto, tiene aún más importancia, ya que el Sujeto gramatical es un morfema de persona que se sufixa al Verbo, y cambia con cada persona. Nuestro trabajo ha manipulado y medido estos dos organizadores de la oración simple. No hemos trabajado con la entonación por ser ésta previa a la ordenación sintáctica, ni tampoco con las partículas, por ser éstas organizadores sintácticos de segundo orden, no fundantes como es nuestro objetivo.

Por otro lado, desde el punto de vista gramatical, «frase» es cualquier grupo de palabras (R. A. E., pág. 351) conexo y dotado de sentido. Según esta definición las oraciones son frases, pero no viceversa. Esto superpone las definiciones de «frase», de «sintagma», y de «locución». Las tres son emisiones verbales conexas y con sentido, pero incompletas. «De vez en cuando», «en contra de», «un día lluvioso», «¡Adios!», «muy a pesar suyo», «el polo de menta», «subiendo y bajando» etc., no son oraciones, pero sí son frases. Algunas de esas frases son también, sintagmas nominales o bien sintagmas verbales. Otras de esas frases son «locuciones» es decir, frases-hechas.

El problema de la formación de la oración simple

En el proceso de formación de la oración simple, quizá el problema central a resolver por el niño que adquiere el lenguaje sea el de la estructuración sintáctica que define a ésta. Emitir una oración mínima, pero correcta, supone haber desarrollado previamente el conocimiento semántico, prosódico y articulatorio que permite a niños de entre un año y año y medio de edad pronunciar más o menos correctamente ciertas palabras de alto valor adaptativo, saberlas elegir de entre su corto diccionario, y, naturalmente, haberlas sabido extraer del medio lingüístico en que se desenvuelven.

Es sabido que en estas primeras fases, los niños recurren a cambios de la entonación para transmitir significados oracionales, antes de saber componer oraciones, antes de saber combinar las unidades lingüísticas de modo formal-sintáctico.

Combinar morfemas o combinar palabras, ateniéndose a las reglas gramaticales de la lengua, implica necesariamente una representación del conocimiento lingüístico en el que las categorías a combinar existan como tales, en que exista una representación gramaticalmente ordenada de las unidades lingüísticas. Pero implica también saber qué unidades lingüísticas pertenecen a qué categoría, saber usar criterios de análisis de los estímulos lingüísticos de modo que sea posible agrupar ciertos elementos bajo tal categoría y no bajo otra a la que no pertenezcan. El anterior problema doble es en realidad uno sólo... no puede haber actividad de análisis de la lengua ambiental sin criterios que lo guíen, y éstos son los que definen las categorías que ordenan la representación mental de esa lengua. Las categorías sintácticas de las que vamos a partir son las más generales, categorías «fundantes» en la oración simple: el Sujeto, el Verbo y el Objeto.

A partir del momento en que el niño empieza a producir frases de dos palabras, y ello sucede con frecuencia antes de los 18 meses, aparece el problema de las omisiones, o dicho de otro modo, aparecen las dificultades. Se trata de las dificultades, entre otras muchas, del proceso de categorización sintáctica al que antes nos referíamos. No basta con «pegar» juntas dos o tres palabras para que resulte una oración: el orden en que se producen esas palabras no puede ser cualquiera; según qué significado se pretenda transmitir, deberá ser uno u otro. O bien, según de qué lengua se trate, no podrá ser éste ni aquél, sino sólo el admitido por la lengua. Además, la oración es estructurada también por las concordancias entre sus partes, frecuentemente marcadas con morfemas, y por las variantes de caso que marcan la naturaleza de las relaciones entre sí.

La forma de esas palabras no es fija, cambia en función de la naturaleza de las otras palabras de la oración (combinatoria morfo-sintáctica), y en función del significado global que se quiere transmitir (combinatoria semántico-sintáctica). Lógicamente todos estos problemas gramaticales (más los prosódicos que no hemos mencionado) son resueltos lenta y paulatinamente, pero durante el proceso de resolución generan todos los errores de dicción, de léxico y de gramática, que caracterizan el habla de los niños.

Una de las clases de error de habla más frecuente es el error de omisión. En estos errores lo que aparece no es un uso productivo incorrecto de la lengua, sino la falta de algún elemento lingüístico imprescindible. Puesto que nuestro interés general se centra en explicar el primer gran paso de la adquisición gramatical, la formación de la oración simple, las omisiones que vamos a estudiar son las omisiones de las categorías sintácticas básicas. Por ello también los sujetos en los que nos hemos centrado tienen entre 18 meses y tres años, ya que pretendemos acceder a este problema desde su planteamiento hasta su primera resolución.

Tres tipos de factores (todos ellos cognitivos, es decir, materialmente mentales) pueden co-determinar la necesidad cognitiva de las omisiones, y pueden aclarar el significado de este fenómeno.

Aparece, en primer lugar, un factor pragmático-cognitivo, en segundo lugar un factor general de procesamiento cognitivo, y por último un factor

de procesamiento específicamente gramatical. Es este tercero el que hemos abordado en nuestro trabajo, aunque ello no supone desconocer la co-determinación de la que hablamos. Veamos algo más de estos tres factores.

Un factor pragmático-cognitivo

Sabemos que los niños omiten partes de la oración cuando éstas son «recuperables» a partir del contexto. (Ver, por ej. Greenfield y Smith, 1976). Durante el estadio de una sola palabra el niño codifica aquellos aspectos del suceso para los que prevé interpretaciones alternativas. Aquellos aspectos en los que hay incertidumbre en términos de la estructura de la situación.

Más adelante, cuando ya combina tres palabras, el niño pasa a omitir de la oración aquel aspecto de la situación que pueda «darse por sentado», que pueda presuponerse, que sea menos informativo, etc.

De hecho ésta es una de las razones teóricas que determinan la necesidad metodológica de informar sobre el contexto situacional y sobre el contexto lingüístico en que se producen las verbalizaciones de los niños. Por ejemplo ya L. Bloom utilizó la información contextual como criterio para localizar (definir) la presencia de una oración con omisiones (1970).

Por tanto diríamos, en principio, que las omisiones representan aquello que el sistema cognitivo del niño «decide» que no es imprescindible codificar, para lograr una determinada comunicación.

Sin embargo ese mismo tipo de «decisión» sobre-qué-se-puede-omitir caracteriza al lenguaje adulto «familiar», el lenguaje adulto no-formal, con interlocutores adultos o niños. Es decir, la anterior explicación pragmático-cognitiva no daría cuenta de las razones que llevan a los niños, no sólo a omitir lo innecesario sino a cometer los errores-de-omisión que tantas dificultades de comunicación causan a los hablantes menores de tres años.

Las omisiones de los niños dificultan la comunicación. Las omisiones de los adultos la facilitan.

Los adultos pueden decidir omitir «x» para evitar redundancias innecesarias. Los niños no-pueden-omitir ciertos elementos, y ello dificulta mucho la comunicación con cualquier adulto que no pertenezca a un círculo social muy cercano, casi familiar al niño. Todos los adultos (incluidos los psicolingüistas) saben que entender lo que ha querido decir un menor de 2 años y medio es casi imposible, salvo para los muy-allegados. Una de las (muchas) causas de esto es la presencia de omisiones de partículas o de unidades gramaticales imprescindibles para la decodificación normal.

Por eso una explicación de las omisiones debe dar cuenta de qué significan éstas desde el punto de vista del proceso de adquisición gramatical, dar cuenta de cuáles son y cómo se producen, de cómo desaparecen y de cómo cambian. Todas ellas son variables psicolingüísticas, que antes agrupábamos bajo la etiqueta de «factores de procesamiento gramatical».

El niño codificará, pues, lo que a juicio ** de su sistema cognitivo (y no a juicio del sistema cognitivo del observador adulto) resulte imprescindible para lograr un determinado mensaje, y hará eso determinado por las

** Naturalmente suponemos que los «juicios» sobre «informatividad» del contexto, y las «decisiones» sobre qué es imprescindible codificar lingüísticamente, así como las restricciones impuestas por el (des) conocimiento gramatical del niño operan de modo automático, no consciente y no concienciable.

limitaciones de su sistema general de procesamiento, y por las limitaciones de su conocimiento gramatical.

En la práctica los tres factores que venimos considerando actúan simultáneamente, y, en concreto, la incidencia simultánea de variables pragmáticas y variables gramaticales plantea un problema metodológico central a la Psicolingüística evolutiva. Por ejemplo, podrían darse omisiones que no se debieran al estado del (des) conocimiento gramatical del niño, sino a un juicio pragmático de éste: omitir por no juzgar esa palabra o esa parte de la oración como imprescindible. Pero el caso inverso es igualmente posible: Podemos tener la tentación de rechazar la importancia de los factores pragmáticos (tal como los plantean Greenfield y Smith o en algún otro formato) con el argumento de que los niños pequeños dicen muchas cosas que carecen de interés informativo. Dicen cosas «que ya eran obvias» para el receptor adulto. Este «contraargumento» sólo es válido desde el punto de vista del adulto, cuando éste no es un científico. Ya había sido criticado por los mismos Greenfield y Smith porque desde el punto de vista del científico es obviamente adultomórfico, y por ende errado.

Así, aceptar las variables pragmáticas en las omisiones implica necesariamente aceptar que es el sistema cognitivo del niño el que «juzga» las necesidades codificadoras de la situación, aunque sea de modo automático, primitivo y no-verbalizable. Y, naturalmente, el «juicio» del niño puede parecer pueril a los ojos adultos (!).

Por otro lado, las variables pragmáticas son insuficientes para abordar la explicación de la adquisición que estamos estudiando (o del lenguaje en general) puesto que lo que tratamos de explicar no es cómo organiza la mente del niño las necesidades y las decisiones de comunicación verbal, sino qué clase de conocimiento formal del lenguaje posee, cómo está éste representado y cómo cambia esa representación a lo largo del proceso de adquisición.

Por último, puesto que nuestro trabajo está centrado en el conocimiento gramatical, debemos afrontar el problema de aislar la/s variable/s pragmática/s. Así hemos intentado observar las omisiones del niño con un método que nos permite decidir si el niño realmente conoce o desconoce la codificación omitida, lo que implica que el método permita inferir la categorización subyacente a todas las verbalizaciones del niño, contengan o no omisiones.

Para ello hemos utilizado la técnica de elicitar sistemáticamente todas las partes de la «oración» emitida por el niño: tanto las posibles omitidas como las posibles no-omitidas.

Parte de este procedimiento fue utilizado por Braine en 1973, que previó la necesidad de las elicitaciones sobre la frase original. Nuestro procedimiento se explica en detalle más adelante.

Un factor cognitivo general: limitaciones del procesamiento

Un segundo factor que determinaría la necesidad cognitiva de la omisión sería de carácter cognitivo general, no específicamente lingüístico. Se trata de las limitaciones del procesamiento en niños pequeños. Las omisiones serían síntoma de un exceso de «carga cognitiva» (memoria de trabajo y atención) en el sistema cognitivo del niño. Componer una oración obliga

a, simultáneamente, recuperar información de la memoria a largo plazo y mantener el plan de verbalización y lo ya-verbalizado en la memoria de trabajo.

Ello limitaría el número de morfemas relacionados que el niño pequeño puede emitir, y determinaría el «recorte» del procesamiento que llamamos «omisión».

Puede, pues, darse el caso de que la producción verbal del niño presente omisiones no porque éste carezca del conocimiento gramatical necesario para codificar la parte omitida, sino porque aún conociendo, su limitada capacidad de procesamiento le impida combinar toda la información necesaria para producir una oración completa.

A nuestro entender, ésta es una variable cognitiva, una restricción del procesamiento que define la necesidad que tiene el sistema cognitivo de realizar omisiones. Pero no explica porqué se omite —y no otra cosa— y no puede por tanto dar cuenta del cómo del proceso de adquisición. No explica tampoco cómo se des-aprenden las omisiones, ni puede, por tanto, dar cuenta de su naturaleza.

Debido a todo ello no vamos a considerar esta variable en nuestro trabajo, aunque de modo implícito aceptamos su relevancia a la hora de dar cuenta cognitiva de éste o de otros procesos psicolingüísticos.

[Para revisar un buen ejemplo de constricciones del sistema cognitivo general sobre el procesamiento sintáctico puede verse Bock, 1982, que ha analizado cuales son los efectos de la organización de la «memoria» léxica sobre la «elección» de una determinada estructura sintáctica en la producción de frases en adultos.]

Un factor psicolingüístico: el estado y el cambio del conocimiento gramatical y la relación entre la naturaleza de las omisiones y el proceso de adquisición

Dentro del enfoque sintáctico-evolutivo, cabe plantearse si existe o no una significación psicolingüística de las omisiones de categorías sintácticas. ¿Cuáles son las partes de la oración que el niño omite?... y en ese caso ¿por qué? ... Si las hay, ¿existe alguna regularidad lingüística en ello?... y en ese caso, ¿se mantiene esa regularidad translingüísticamente?... en resumen, ¿cuál es la función gramatical-evolutiva de las omisiones?

Los niños, como es sabido, omiten partículas-funtores, los términos cuya significación es puramente sintáctica como son preposiciones, conjunciones, adverbios, etc. Estos rasgos son los que llevaron a Brown y Fraser en 1963 a definir el habla de los niños de alrededor de dos años como habla telegráfica. Esas conductas de omisión son relativamente regulares dentro de una misma lengua, a través de los distintos sujetos. Es una cuestión empírica saber si son regulares también translingüísticamente, pero estamos muy lejos de poder hacer ninguna afirmación sobre eso.

En cualquier caso, parece estar establecida la no-aleatoriedad de las omisiones de partículas y funtores, en el sentido de que el léxico que el niño «elige» para omitir no es simplemente la última palabra de la oración, ni la primera, sino aquella/s que independientemente de su posición en la frase, reviste/n ciertos rasgos gramaticales, y no otros.

Lo anterior nos sirve para ir aproximando los rasgos descriptivos de lo que se entiende por oración-con-omisiones:

— Límite longitudinal: definido en función de su posterior y paulatino incremento.

— Ausencia de funtores obligatorios: artículos, preposiciones, etc.

— En el núcleo Nominal: ausencia de marcas morfo-sintácticas: género, número, pronombres, etc.

— En el núcleo Verbal: ausencia de concordancias morfo-sintácticas y de modificadores sintáctico-semánticos.

La pregunta que queremos hacernos es, no si existen las omisiones de partículas arriba citadas (que ya están suficientemente documentadas), sino si existen omisiones que afectan a las grandes categorías sintácticas de Sujeto, Verbo y Objeto, como tales.

La omisión de categorías sintácticas, de existir, sería un problema central en la construcción de la oración simple e indicaría que la categorización de organizadores sintácticos ha de ser aprendida. Además plantearía el espinoso problema de dar cuenta del aprendizaje de la categorización sintáctica, a partir de la capacidad para articular palabras sueltas.

La cuestión es saber cómo pasan los niños de categorías tempranas con base semántica, (como acción y agente) a las categorías formales posteriores (como sujeto y verbo).

Recordemos que sobre el espinoso problema anterior hay posturas distintas en la teoría psicolingüística-evolutiva.

Un sesgo más «ambientalista» defiende que los niños construyen previamente categorías semánticas para organizar su acción en el mundo, y para relacionarse con los interlocutores. Es decir aprenden-descubren-usan la clasificación en Agente-Acción y Objeto en su actividad cognitiva y comunicativa diaria. Después, construyen una analogía formalizada para organizar la estructuración de oraciones apareciendo así los Sujetos, Verbos y Objetos.

Sin embargo, aunque para virtualmente todos los investigadores es claro que las categorías sintácticas van precedidas de las semánticas, estas últimas, para algunos, pueden formar parte del conocimiento innato del hablante o bien pueden ser aprendidas por el niño en sus actividades sensoriomotoras diarias. (Schlesinger, 1974; Bates y MacWhinny, 1982).

En cualquier caso, la creencia generalizada es que los niños construyen las categorías sintácticas, con bastante exactitud y pocos errores. Los muy escasos estudios sobre errores de este tipo (las omisiones que centran nuestro trabajo) tienden a encontrar esporádicas omisiones del Sujeto y/o del Verbo, rara vez del Objeto (a pesar de que en 1970 Bloom informó de omisiones de Objeto con verbos transitivos).

LA HIPÓTESIS: PROPONIENDO UN MODELO EXPLICATIVO

Qué es una oración-con-omisiones

La Diferencia entre uno o dos nombres (N, NN) y una oración-con-omisiones

En principio, vamos a considerar la omisión de S, de V o de O, como un tipo de error de habla que caracteriza a niños muy pequeños (hasta los

2 años y medio en español) y que consiste en una verbalización que, constituyendo ya una oración (es decir, estando ya organizada gramaticalmente) carece de alguna categoría gramatical formante: S, o V, o O, de modo que no resulta gramatical (o si se prefiere: que en el contexto de la emisión, un hablante adulto no hubiera producido esa omisión).

En efecto. Hay una primera fase del habla de una o dos palabras, en la que los niños producen aposiciones de nombres, o nombres sueltos y en las que el nombre producido no es aún un Sujeto ni un Objeto gramatical. Se trata más bien de palabras desde el punto de vista fonológico, de realidades articulatorias, pero no aún de realidades gramaticales.

Son símbolos lingüísticos exteriorizados, pero todavía no son combinables, ni sintáctica, ni morfológica, ni semánticamente. No operan aún como partes de un sistema de combinatoria lingüística, sino como símbolos holísticos con referentes pragmáticos.

Nos referimos al bebé que puede decir «mamá» o «papá» cuando necesita que alguien venga, (tiene de unos 10 a 16 meses), pero no puede decir «mamá y papá» (combinación sintáctica), ni «mamá» —viendo dos—, (combinación morfológica), ni «mamá guapa», viéndola particularmente hermosa ese día (combinación semántica).

Es éste un típico período nebuloso, donde las fronteras entre categorías semánticas y categorías sintácticas son desdibujadas («fuzzy»). Como sucede habitualmente en estos casos, las teorías explicativas son también inestables y han pasado por subrayar independientemente todos los ángulos del problema.

Subrayar, por ej., 1) que estas primeras palabras (entre 10 y 16 meses aprox.) eran «holofrases», emisiones que obedecían más a un esquema oracional que a una mera referencia a los objetos (Menyuk, 1969). Desde nuestro punto de vista estas primeras «palabras» no constituyen oraciones, aunque se organizan para variar de significado mediante una combinatoria prosódica; 2) que en los casos en que ya hay dos palabras existía una gramática primitiva: la de clases *Pivot-Open* de Braine, 1963, la de palabras-contenido y palabras-operadores de Slobin (1971), o la de tema-comentario, «topic-comment», de Gruber (1967), que organizaba el habla «telegráfica» de los niños algo mayores (entre 12 y 18 meses); 3) una tercera postura, más actual, que con diversas variantes (Ver, por ej. Bowerman, 1973) es coherente con la que venimos exponiendo, plantea que las construcciones tempranas (más o menos anteriores a los 18 meses) contienen palabras articulatorio-semánticas, sin gramaticalización sintáctica, donde lo que parecen morfemas combinables no son más que unidades-no-analizadas que el niño aprende como un bloque junto a la raíz.

Sobre esta fase, no estamos diciendo que no exista ninguna clase de formalización... más que probablemente, las emisiones de fórmula N o NN son combinadas, para producir nuevos significados, por medios prosódicos: El niño utiliza los cambios de entonación del mismo modo en que más adelante utilizará los elementos morfo-sintácticos: para producir variaciones de significación con un número limitado de elementos. (Ver, por ej. Menyuk, 1969; McNeill, 1970; Liberman, 1967). Por eso preferimos decir que ésta es una fase en la que prima la organización articulatorio-semántica, (o prosódico-semántica) en vez de hablar tan sólo del aspecto semántico.

Cuando un niño de unos 20 meses y de habla española dice «s'aído»

tras salir su madre de casa, no podemos saber si estamos ante una unidad-no-analizada, típica de la fase articulatorio-semántica (una no-frase) o si estamos ante tres palabras «se ha ido» emitidas por un niño que ya produce oraciones, a veces con omisiones, pero oraciones. Si era así, «lo» pronunciado serían tres unidades que en el sistema cognitivo del niño estarían organizadas morfo-sintácticamente de modo que cualquiera de las tres unidades pronunciadas podría aparecer combinada de otra manera, en otro momento.

[Más adelante (ver «procedimiento») explicamos cómo hemos abordado este problema metodológico para poder decidir sobre estos casos.]

La hipótesis sobre el «mecanismo» de adquisición

Como hemos visto, la dificultad para distinguir entre la emisión de uno o dos nombres y la emisión de una oración-con-omisiones, en niños de un año a casi dos años, se debe a que a esa edad se está *cambiando* la categorización de los elementos lingüísticos, y se está pasando de una organización semántico-prosódica a otra más formalizada de carácter sintáctico.

Si bien la mayoría de los autores actuales estarían de acuerdo con la afirmación anterior, el problema aparece a la hora de explicar cómo se pasa de un modo de organización a otro. Muchos de los autores que hemos venido citando proponen y/o propusieron en su día que las primitivas categorías semánticas (Agente, Acción, Objeto) no contienen —en memoria— sólo ejemplos de términos léxicos que pertenecen a esas clases (por ej.: bajo la categoría «Acción», términos como: jugar, bañar, comer, dormir, etc.), sino también información estructural que los niños van induciendo sobre esos términos, basándose en las similitudes formales que entre ellos pueden encontrar. Con el tiempo, van aumentando las similitudes formales que pueden encontrar. Ello debido al conocimiento pre-acumulado. Esas similitudes formales son utilizadas también para empezar a analizar nuevos términos, los candidatos a nuevos ejemplos (Maratsos, 1981).

Reconociendo en esta explicación la raigambre piagetiana, y aceptándola, diría que la primitiva categorización semántico-prosódica asimila continuamente nuevos ejemplos, pero, a la vez, se acomoda, es decir, cambia su representación del conocimiento gramatical, con lo que puede asimilar ejemplos que antes no habían sido localizados ...y así sucesivamente, hasta que, alrededor de los 2 años y medio, el comportamiento lingüístico de los niños es ya claramente gramatical, sus producciones lingüísticas admiten el mismo sistema de análisis gramatical que las adultas.

Un ejemplo inventado de cómo funcionaría el anterior mecanismo-de-adquisición podría ser:

Hacia los 12 meses un niño de habla española puede haber construido un sistema de representación lingüística de tipo semántico-articulatorio en el que «papá, mamá y yaya» sean ejemplos bajo el nodo «Agente». Por alguna razón, que bien podría ser un rasgo genético* del funcionamiento cognitivo, el niño analiza los dichos ejemplos no sólo en cuanto a contenido (saber cuáles son los referentes reales de esos significantes) sino también en cuanto a forma.

* Pienso que probablemente el sistema mental del niño no-puede-evitar realizar un análisis formal de la información de contenido que almacena-percibe, probablemente, por razones genéticas, o en otras palabras, porque eso es lo-que-hace un sistema cognitivo humano.

Decíamos, que además de información-de-contenido el sistema extrae también información estructural-formal (Ver A.Karmiloff-Smith, 1979, donde basándose en un trabajo comparativo sobre el género, establece que los niños detectan consistencias formales de la lengua ambiental, aún cuando esas consistencias no tengan un referente «real» en el ambiente físico).

Siguiendo con nuestro ejemplo inventado diríamos: el niño que dice «papá», «mamá» e incluso «tata» y «yaya», además de conocer «el significado» de esas palabras y de saberlas usar cuando le parece necesario, no puede-evitar-que su sistema cognitivo extraiga rasgos formales que hipotetiza como comunes a esas palabras y a sus funciones.

Con los rasgos formales extraídos construye una hipótesis sobre constancias en la relación entre «significados» (funciones) y formas. La Inducción de una «regla» de carácter formal podría tener el enunciado siguiente, siguiendo con el caso inventado:

Los Significantes que Funcionan como «Agentes» Terminan en Vocal

Esa regla-hipótesis inducida le facilitaría incluir un nuevo ejemplo como «nene» en el nodo «Agentes», y le evitaría incluirlo en el nodo «Acciones».

Simultáneamente, en el nodo «Acciones» los ejemplos contenidos tienden a terminar en /r/ (los infinitivos de los verbos) o en /s/ (la segunda persona, el propio niño-oyente).

[Naturalmente, en este ejemplo, —pero no en otros— el criterio formal de categorización, se añade al semántico-pragmático: así, «nene» también entra en «Agentes» simplemente porque pragmáticamente «hace» y «¿vienes?» entra en el nodo «Acciones» también porque se-hace.]

Estas inducciones formales mínimas realizadas llevarían al niño de nuestro ejemplo a *no* percibir significantes a los que no pueda aplicar ninguno de esos criterios de categorización.

Por eso, este niño no podría analizar ni categorizar vocablos que son muy frecuentes en el ambiente como preposiciones, adverbios, conjunciones, pero que no son codificables por ese sistema de representación en ese momento. Ello explicaría su no-uso, su omisión en el habla del niño.

Pero también explicaría el uso de unidades-no-analizadas («enene»: el nene; «saío»: se ha ido; etc.), ya que, careciendo todavía de ciertos criterios de análisis formal es imposible percibir la existencia del artículo «el», del pronombre «se» o de los morfemas verbales independientes /ha/ e /ido/, en otras palabras, es imposible segmentar.

Siguiendo con nuestro ejemplo-modelo, supongamos que el niño pretende incorporar la forma «quiero» del ambiente (de hecho desde los 16 meses usan bien y muy frecuentemente «qué» (1.ª pers. sing. verbo querer).

Difícilmente este verbo puede reconocerse como tal aplicándole el criterio formal recientemente adquirido («Las “Acciones” terminan en /s/, /r/»). Sin embargo, siguiendo nuestras especulación, los criterios pragmáticos informan de que se trata de un candidato a ejemplo en el nodo de «acciones». Pero los rasgos formales del primitivo nodo etiquetado «acciones» impedirían percibir «quiero» como verbo y usarlo como tal.

Sin embargo el análisis pragmático de la información ambiental indicaría persistente y machaconamente que «quiero» se combina gramaticalmente igual que los ejemplos previamente clasificados bajo el nodo «acciones»,

aunque su terminación en vocal induciría a clasificarlo erróneamente como un «agente».

Lo anterior es un problema cognitivo, un desequilibrio en el sistema de conocimiento, una discrepancia entre el conocimiento preexistente (la definición del nodo «acciones») y realidad (el nuevo candidato a ejemplo «quiero»).

Esta discrepancia, este desequilibrio, sería el desencadenante que llevaría al sistema representacional del niño a modificar los criterios de categorización. La modificación se apoyaría en un análisis formal nuevo que permitiría extraer nuevas regularidades-hipotéticas, y así poder clasificar «quiero» dentro del nodo Acciones-Verbos, ahora ya conociendo que los ejemplos que ahí se incluyen se caracterizan por ir seguidos de una terminación variable, que puede ser una vocal.

Con el tiempo, esta nueva hipótesis deberá complicarse para hacerse cargo de nuevos candidatos a ejemplos (por ejemplo nuevas personas verbales) y, con más tiempo, el nodo se acercará al adulto de «Verbos» y se definirá de un modo morfosintáctico, con las relaciones sintáctico-semánticas definidas también formalmente.

Decíamos que la discrepancia conocimiento-realidad es «lo» que —inevitablemente— desencadena un nuevo análisis estructural-formal de la realidad (de la lengua ambiental, del ejemplo «quiero»).

El nuevo análisis estructural-formal ha llevado al niño de nuestro ejemplo a incluir entre los rasgos del nodo de «Acciones» el de que también pertenecen ciertos significantes que varían sus terminaciones y que funcionan en la organización de la oración igual que los ejemplos anteriormente almacenados.

Así la categoría «Acciones» va entrando en un proceso de cambio hacia la de «Verbos», tras haber acumulado más y más rasgos estructural-formales nuevos.

En general, diría que *desde dentro* del sistema de categorización semántica actúa un mecanismo de inducción de rasgos formal-estructurales de la lengua ambiental (mecanismo *down*→*top*) que funciona también deductivamente (*top*→*down*) modificando el propio sistema de categorización, hasta que éste se nos presenta, hacia los dos años y medio organizado de un modo claramente gramatical.

[Para una interesante y reciente discusión de estos temas ver la propuesta de Schank *et al.* (1986), sobre aprendizaje deductivo de categorías, según la cual, ante tareas difíciles, el sistema-que-aprende utiliza otros sistemas cognitivos, analiza rasgos potenciales y deduce sobre ellos, además de especificar cómo y cuándo deben modificarse las categorías.]

Esta concepción es gradual, necesariamente, y por tanto explica la presencia de datos ambiguos.

Dicho de otro modo, las categorías no son representaciones estáticas. El proceso de cambio categorial explica que coexistan verbalizaciones ya organizadas gramaticalmente junto con verbalizaciones que son claramente unidades-no-analizadas... en un mismo niño, y ¡en un mismo día!

Un buen ejemplo de esta coexistencia es una emisión de Gabriel de 2 años y 9 meses.

EJEMPLO 1

El niño quería salir de la habitación en que se encontraba con la Obs. y con su madre. Se dirigió a ella diciendo «Ábriela tú la puerta». Al preguntársele ¿Qué dices de la puerta? respondió señalando a su madre, «Que la ábriela mamá». A la pregunta: ¿Qué es lo que abre mamá? dijo: «La puerta, que está cerada».

Sobre la emisión primera «ábriela» podríamos haber pensado que el niño estaba produciendo una unidad-no-analizada, en la que el imperativo y el Objeto Directo, marcado con un pronombre bien concordado en género y número, no constituyen una combinación de dos unidades sintácticas para producir una oración, sino una sola unidad, aún-no-Verbo-y-no-Objeto, de carácter articulatorio-semántico, que no admite análisis sintáctico. Sin embargo la producción posterior «la ábriela» contesta a esas dudas dejando claro que sí hay análisis gramatical (existe como unidad independiente y combinable «la» como pronombre) y que la forma «ábriela», en este niño, probablemente es una persistencia articulatoria, procedente de fases anteriores del desarrollo, un «resto» de una fase ya superada.

METODOLOGÍA: CÓMO DISTINGUIR ENTRE CONOCIMIENTO (LINGÜÍSTICO) YA-FORMALIZADO Y CONOCIMIENTO (L) AÚN-SITUACIONAL

Vamos a exponer este importante asunto, yendo continuamente de lo concreto a lo abstracto, y al revés, con la intención de no aislar la teoría de la metodología ni la técnica de las pequeñas aportaciones que podamos hacer al conocimiento de la adquisición del lenguaje.

Entre nuestros datos, dentro del grupo de edad de 1,6 (18 meses) a 2,0 (24 meses), fueron válidas 67 verbalizaciones espontáneas, de carácter inicial. Es decir, emisiones verbales que el niño comienza por iniciativa propia, y no por responder a alguna pregunta o demanda de otro hablante (ni adulto, ni niño). De las 67, encontramos (excepcionalmente, puesto que estos niños ya son «mayores») dos verbalizaciones a las que clasificamos como «no-oraciones» (no categorizadas gramaticalmente). Una de ellas es un nombre (N) producido por Sergio, de un año y 10 meses; la otra es una emisión de Elena, de la misma edad, y consiste en la aposición de dos nombres (NN).

EJEMPLO 2

Sergio, 22 meses, produjo 8 verbalizaciones válidas. Todas ellas analizables gramaticalmente, sólo dos con omisiones (en ambos casos del sujeto morfológico); contestaba a las preguntas (elicitaciones) sobre las tres categorías (S, V, O), aunque con irregularidades y con errores. En este caso, Sergio se quedó parado mirando a su padre beber cerveza, y dijo «Mino» (Vino).

La verbalización admite demasiadas interpretaciones frásticas posibles. Pero además, al preguntársele ¿Qué hace papá? (elicitación del Verbo), el niño no contestó. Tampoco lo hizo cuando la elicitación fue sobre el Su-

jeto (¿Quién bebe vino?) y al preguntársele por el Objeto (¿Qué bebe papá? respondió: «Cacola» (Coca Cola).

Todo ello en un sujeto que, con irregularidades, había dado muestras previas de respuestas correctas a esas preguntas. En este caso, como en el siguiente, nada nos permite clasificar esa verbalización como oración-con-omisiones, sino como «no-oración».

EJEMPLO 3

Elena, también de 22 meses, produjo 9 verbalizaciones válidas. Salvo una, todas ellas admitían análisis gramatical. Esta niña produjo tres omisiones (dos de Verbo, una de Sujeto).

En un momento determinado, vio en la calle un adhesivo pegado en el coche de sus padres. Mirándolo dijo: «Oche quito» (Coche muñequito). Al preguntársele por el Verbo respondió «mamá, papá», y al Objeto respondió: «agua». Sin embargo, antes y después de esto había producido oraciones-con-omisiones, como la siguiente:

Inmediatamente después subió a su casa a buscar a su hermana María, y, al no encontrarla dijo: «Maía no tá». Preguntada por el Verbo (¿Qué pasa con María?) dijo: «Maía cole» (María está en el cole) y preguntada por la negación (¿Está María?) dijo: «No tá». Por todo ello, ante el anterior ejemplo «Oche quito» consideramos que de nuevo estamos ante una no-oración, ahora ante la aposición de dos nombres (NN).

Hemos utilizado pues dos criterios para distinguir oraciones-con-omisiones de no-oraciones. Uno de ellos es el criterio psicolingüístico, que medimos elicitando las tres partes de la oración e infiriendo de las respuestas del niño la presencia o no de categorías gramaticales. Otro es pragmático, ya que para un oyente adulto las no-oraciones (como la citada «Mino») resultan en demasiadas interpretaciones posibles, como consecuencia, supongo, de no haber restricciones o constricciones gramaticales a la interpretación de la verbalización.

(Para un tratamiento experimental de estos criterios metodológicos, ver P. Gallo, 1990).

Pasemos ahora a otra precisión del concepto de oración-con-omisiones y de la metodología.

La diferencia entre una oración-con-omisiones y una oración corta sin omisiones. El procedimiento y el control del contexto de la verbalización. La elicitación, procedimiento base de nuestras inferencias. Problemas con la categoría de «Objeto».

En niños entre 18 y 30 meses aproximadamente, es difícil a veces saber si estamos ante una oración corta, tal como podría decirlo un adulto, o ante una oración-con-omisiones.

Supongamos que un niño se acerca a un adulto con la mano llena de caramelos, ofreciéndolos. El adulto puede sonreír y decir «Dame». En este caso, la omisión del Objeto Directo es gramatical y debida es al contexto. La estructura de la oración adulta es: VSOi (Verbo: dar; Sujeto —tú—; Objeto Indirecto: me), la oración completa podría haber sido «Dámelos» con estructura VSOiOd.

El criterio pragmático anterior es uno de los que hemos utilizado para distinguir una oración completa pero corta, de otra con-omisiones. O si prefiere, una oración mínima correcta («Dame», dicho a un niño que ofrece caramelos, y mirando a los caramelos) de una oración-con-omisiones («Dame» dicho sin el contexto anterior). Dicho de una tercera manera: es gramatical, y por tanto carece de omisiones, el uso adulto general (la actuación del hablante/oyente nativo de una lengua). No es gramatical, y por tanto presenta omisiones, la misma oración usada dónde y cuándo no la hubiera usado un adulto.

Pero este criterio nos ha llevado a no considerar casi ninguna de las omisiones de Objeto como tales: hemos encontrado muy pocos casos, en los que ante una frase en la que faltaba el Objeto, no estuviese éste provisto por el contexto.

No puedo, pues, afirmar la existencia de omisiones de Objeto, en niños mayores de 1,8 años dado que en casi todos los ejemplos (verbalizaciones) registrados por nosotros, el contexto proveía información clara sobre la naturaleza de éste, o, dicho de otro modo, resultaba concebible que un adulto hubiera producido la misma codificación.

Pero, como es sabido, este criterio pragmático es insuficiente con niños porque ellos no son hablantes/oyentes maduros ...sino aprendices cuyo conocimiento lingüístico difiere del adulto.

Así, los niños más pequeños con frecuencia producen verbalizaciones que no son frases sino unidades-no-analizadas o palabras sueltas, y por ello, además del criterio anterior hemos utilizado el de las respuestas del niño a las elicitaciones sobre V, S y O. Y, sorprendentemente, cuando «lo» elicitado ha sido el Objeto, los niños han respondido casi siempre adecuadamente.

EJEMPLO 4

Tamara, de 24 meses, se acerca a su tía y le dice «Quéo agua» (Quiero agua).

A la pregunta de Sujeto (¿Quién quiere agua?) respondió: «A nena» (La nena). A la pregunta de Objeto (¿Qué es lo que quieres?) respondió: «Agua». Algo más tarde coge un zapato y se lo da a la Obs. diciendo: «Apato a pe», que según informa la madre significa ...ponme el zapato en el pie. Al elicitar el Objeto Directo (¿Qué te pongo?) la niña dijo: «Apato». Al elicitar el Objeto Indirecto (Y ...¿a quién se lo pongo?) la niña dijo: «nena, nena».

La primera verbalización «quéo agua» es una oración, de estructura VSOd (Verbo: querer, Sujeto 1.ª pers. sing., Objeto: directo agua).

La segunda verbalización «apato a pe» es una oración (como demuestran las contestaciones a las elicitaciones) con-omisiones. La producción tiene la estructura OdOcc (Objeto Directo, Objeto Circunstancial), y presenta la omisión del Verbo (Poner), del Sujeto (2.ª pers. sing. Pon), y del Objeto Indirecto (Me).

Veamos un último ejemplo, de ésta misma niña.

EJEMPLO 5

La niña está acostada, quiere dormir. La luz del dormitorio está encendida. Ella llama a su hermano «Rafa» pidiéndole que apague la luz. Dice:

«Fafa, la lu, quéo mimí» (Rafa, la luz, quiero dormir). Las Respuestas a las elicitaciones fueron:

¿Quién quiere «mimir»? (Sujeto 2.º).... «A nena»

¿Qué se apaga? (Objeto Directo) «La lu»

Dime, ¿Quién la apaga? (Sujeto 1.º) «Fafa ...la lu».

Aparentemente, a pesar de la gramaticalidad de la frase, ésta contiene la omisión del verbo 1.º «Apagar». Sin embargo, esa omisión caracteriza exactamente igual al lenguaje adulto familiar **. Por ello hemos transcrito esta oración como tal, sin omisiones, y con la estructura: SOd.VSOd.

Donde S: Rafa; Od: la lu; V: querer; S: 1.ª pers. sing.; Od: dormir.

VS(O). La oración base en español

Tras el análisis de los datos, objeto de un próximo texto sobre el orden gramatical del español, obtuvimos que el orden VSO es el preferente entre niños españoles de 1,6 a 3,6 años, seguido del orden invertido OVS. Cuando el V es intransitivo, naturalmente O. Directo no aparece, y O. Indirecto puede no ser necesario por el contexto. De esta manera, la oración española básica consta de una sola palabra y tiene la estructura VS, donde S es el sujeto marcado morfológicamente, V es un verbo en forma personal, y O puede o no aparecer en función de las características de V y las del contexto de la emisión.

Utilizamos de nuevo los ejemplos para profundizar en esta temática.

EJEMPLO 6

Sergio, de 22 meses, está mirando el dibujo de un caballo que come hierba. Dice: «Póme ballo» (Cóme caballo). La transcripción gramatical es VSS, (V: Comer, S1: 2.ª pers. sing., S: caballo); en este caso el niño ha repetido el Sujeto, marcándolo primero morfológica y luego léxicamente, probablemente con una función de énfasis. La oración mínima, en este caso habría sido simplemente «Cóme» (VS), ya que el contexto era suficientemente claro como para evitar la redundancia del Sujeto.

EJEMPLO 7

Diego, de 1 año y 9 meses, está jugando con su triciclo, y se cae al suelo.

Dice:«Uhh, nene cae» (SVS). De nuevo el contexto era suficiente para hacer innecesaria la redundancia del Sujeto, pero esta vez, creemos que la redundancia simplemente replica el estilo con que los adultos se dirigen a niños de esta edad, es decir la redundancia de S es de origen pragmático.

EJEMPLO 8

Alba, de 25 meses, está en casa con su abuela (y Obs.). La abuela está preparando a la niña para acostarla y ésta le dice:
«¡Omir no!» (a dormir no).

** Cuando decimos «Familiar» no hablamos del lenguaje-dirigido-a-los-niños, sino del lenguaje que los adultos utilizan con otros adultos cuando las relaciones son cotidianas, no-formales, en suma, del lenguaje que los niños oyen usar a los adultos.

Naturalmente la frase completa hubiera sido «no quiero ir a dormir», donde «dormir» hubiera formado parte del Objeto Directo del V (no) querer. Pero la realidad es que los adultos con gran frecuencia omiten estos verbos principales en su lenguaje familiar (entre adultos) emitiendo solamente el infinitivo, el O. Directo. Hemos transcrito este tipo de verbalizaciones como V, pero no las hemos contado como omisiones del Sujeto, porque el modelo adulto correcto en este mismo caso las permite.

Veamos, por último, dos casos no-excepcionales y prototípicos de la estructura mínima VS.

EJEMPLO 9

Elena, de 1,10 años, está jugando a acunar a un muñeco. Luego lo deja y dice: «Llolla» (Llora, como explicando el suceso a E.). Al elicitársele el Sujeto, dice «Llolla» de nuevo, pero cogiendo al muñeco al mismo tiempo. Al elicitar el Verbo (¿Qué le pasa?) dice: «¡Caca!», y juega a limpiarle. La verbalización original «Llolla» era pues una oración mínima de estructura VS.

EJEMPLO 10

Antonio, un niño «mayor» de 2,8 años, produce una oración en la que falta el Sujeto léxico (no el morfológico) pero que es un buen ejemplo de no-omisión.

En este caso también, el criterio científico que permitió asegurar esa distinción fue el resultado de la elicitación sistemática.

El niño estaba jugando con un tren. El tren rodó bajo una silla y dejó de verse. En ese momento el niño dijo (a Obs.):

«Se va». A la pregunta del Sujeto ¿Quién se va, Antonio?, el niño respondió: «El ten».

Sólo este resultado de la elicitación permite afirmar que «se va» era una oración sin omisiones (salvo la contextual —correcta— del Sujeto léxico «tren»).

Habiendo presentado los rasgos metodológicos de este trabajo, en forma de permanente interjuego entre variables pragmáticas y variables de conocimiento sintáctico, queda pasar a la exposición detallada de la técnica, lo que hacemos a continuación, del modo más sucinto posible.

EL PROCEDIMIENTO PARA ESTE ESTUDIO

Hemos realizado un extenso trabajo sobre el orden sintáctico del Español, con niños de 1,6 a 3,6 años de edad. El número total de niños observados ha sido de más de 100, pero al eliminar nuestros errores de trabajo, la muestra ha quedado en 62 sujetos.

El foco principal del trabajo era el orden sintáctico, como decíamos. Los resultados y los análisis sobre orden son objeto de otro texto, de próxima aparición. la técnica de obtención de datos fue diseñada de modo que pudiera informar también sobre las omisiones que se produjeran. Lo que presentamos ahora es, exclusivamente, la parte dedicada a las omisiones.

En el período de año y medio a dos años y medio hemos topado per-

manentemente con la necesidad de distinguir no-oraciones de oraciones-con-omisiones, lo cual hemos realizado de acuerdo con criterios metodológicos que hemos explicado. Sin embargo a pesar de haber elaborado criterios de clasificación muy exigentes, y de haber eliminado gran cantidad de datos porque adolecían de parte de la información que nos parece necesaria para categorizarlos, no podemos afirmar con absoluta seguridad que las verbalizaciones que hemos clasificado finalmente como no-oraciones o como oraciones-con-omisiones sean tales. En cualquier caso, el esfuerzo ha sido realizado, y, como expongo las técnicas y los datos con detalle, espero que si éstos tienen otra u otras interpretaciones, los colegas sabrán realizarlas y comunicarlas.

Hasta ahora hemos hecho referencia dispersa al procedimiento de obtención de datos.

Se trata de una técnica que, aunque muchos denominan experimental, es de observación sistemática transversal.

Los niños son observados respecto de un tipo determinado de verbalización, que en este caso fueron verbalizaciones espontáneas de carácter *inicial*.

Verbalizaciones que el niño emite por su propia cuenta, que no son su contestación a una pregunta, ni continuación de una comunicación verbal iniciada por otro interlocutor.

La razón de esta restricción es que si lo observado va a ser el orden sintáctico, o sus omisiones, el carácter no-inicial de las verbalizaciones invalidaría los datos, ya que cualquier construcción sintáctica está afectada por la construcción precedente. Por ejemplo, si un adulto dice «Siento haber llegado tarde», y otro contesta «Bueno, no importa», sería válido tomar la primera oración como dato para un estudio sobre el orden sintáctico o sobre las omisiones en Español, pero nunca la segunda frase, que es gramatical y es correcta pero contiene la «omisión» aparente del Objeto.

La sistematicidad en las observaciones proviene no sólo de la especificación de qué observar, sino de las elicitaciones posteriores, que son iguales para todos los sujetos, a través de las edades y versan sobre el objeto de estudio.

La técnica de observaciones transversales tiene debilidades conocidas. la más importante es que, en principio, lo que un sujeto diga durante un par de sesiones de observación: 1) no necesariamente es representativo de lo que ese mismo sujeto dice normalmente, y 2) no nos da información evolutiva, es decir, no sabemos cómo resolvía ese mismo problema de producción lingüística unas semanas antes, ni de cómo lo resuelve unas semanas después.

Una de las salidas a este problema es hacer estudios longitudinales. Otra salida, desde mi punto de vista, es la que hemos adoptado:

- 1) Conseguir muestras significativamente amplias, tanto de sujetos como de verbalizaciones.
- 2) En el análisis de datos, eliminar todos aquellos resultados que no estén representados por una sobrada proporción de casos empíricos.
- 3) Considerar, y esto es excepcional en este campo, que las conclusiones que así se obtengan son —buenas— hipótesis para trabajo experimental, y no comprobaciones de hipótesis.

Con estas tres especificaciones, la validez externa e interna de la información así obtenida nos parece posible.

Pasemos ahora a la descripción detallada del procedimiento: Observadores (estudiantes de Psicología) entrenados por S. L. Omat, durante dos meses (una hora por semana), realizan la observación de un niño de entre 1,6 y 3,6 años respecto de las estructuras de oraciones iniciales en español.

1. El sujeto observador es familiar al o del niño. Habitualmente es pariente o bien vecino suyo, o bien el observador es el «canguro» del niño.

2. Durante las sesiones de observación es obligatoria la presencia simultánea de un miembro adulto de la familia, o bien de la cuidadora de guardería, caso de realizarse en ese contexto.

3. Las sesiones de observación son habitualmente dos, para evitar cansancio o pérdida de atención del niño.

4. Cada sesión dura entre una y dos horas. Se realizan en los lugares a los que el niño acude normalmente. Casi siempre tienen lugar en la casa del niño, aunque son frecuentes también el parque y la guardería.

5. Las sesiones de observación son grabadas en cassette. Los niños son familiarizados primero con éste, y la grabación comienza cuando el sujeto ha perdido el interés en la grabadora.

6. Un familiar adulto del niño actúa como «intérprete», es decir, proporciona la interpretación literal de lo que el niño ha dicho desde el punto-de-vista familiar.

7. El observador se inserta en la actividad del niño, dialogando con éste. Lo observado es, en todos los casos, un número de 10 verbalizaciones espontáneas del niño, de carácter *inicial*. A cada una de las verbalizaciones espontáneas le sigue una serie de tres elicitaciones, que consisten en que el observador, como si no hubiese oído bien, le pregunta al niño sucesivamente por el Sujeto, el Verbo y el Objeto de su verbalización, utilizando para ello siempre los pronombres interrogativos *qué* y *quién* (Obj./Suj.) y los verbos-de-propósito-general *hacer* y *pasar* para preguntar por el Verbo.

8. Se obtienen así 10 verbalizaciones espontáneas y 30 respuestas a las elicitaciones para cada sujeto.

9. Los errores del observador eliminan los datos, tanto si estos errores se producen en el registro de las verbalizaciones, como si se dan en la estructura de las elicitaciones.

10. El examen, aclaración, contraste y transcripción de todos los datos es realizado por mí, así como su posterior análisis.

Termino con una anécdota, que consiste en una meta-observación, realizada por una niña, dentro de otro trabajo que hemos realizado sobre el Tiempo y el Aspecto de los verbos españoles. En la última observación registrada, la n.º 10, la niña muestra haber realizado un análisis meta-cognitivo de nuestro procedimiento. Se trata de Cristina, de 4,8 años.

La niña y el Obs. están dibujando, mientras graba el cassette. Hablando de su dibujo —una casa con un jardín— la niña dice:

«Me va a decir mi madre que qué grande está el cesped».

Obs.: «(como si no hubiera oído bien) ¿Qué te dijo antes que el cesped era grande?»

Niña: «¿Porqué dices esas cosas?»

Obs.: «¿Qué cosas?»

Niña: «Que si habrías ...que si qué ...».

Obs.: «Para ver cómo hablas, te lo he dicho antes».

Niña: «¡Ah! ¿Para ver si hablo como los mayores? ...yo antes hablaba mal porque era pequeña y no tenía dientes».

RESULTADOS

La muestra consta de 62 sujetos, de edades entre 1,6 y 3,6 años. Hemos agrupado a los sujetos en cuatro grupos de edad. El número de sujetos en cada grupo varía entre 9 y 19.

Eliminadas las verbalizaciones no-válidas, el número total de éstas ha sido de 394. El número de verbalizaciones analizadas en cada grupo de edad varía entre 67 y 109, lo que representa 6 verbalizaciones por cada niño, en términos medios.

Presentamos a continuación la Tabla I que contiene la proporción de oraciones-con-omisiones en cada grupo de edad, calculadas en función del número total de verbalizaciones registradas en cada grupo.

TABLA I

| Grupo sujetos | N.º total sujetos | Edad media | N.º Total verbalizaciones | Frecuencia de las oraciones con-OMISION |
|---------------|-------------------|------------|---------------------------|---|
| 1,6-2 | 9 | 1,8 | 67 | 32,8 % |
| 2-2,6 | 16 | 2,3 | 113 | 25,6 % |
| 2,6-3 | 18 | 2,8 | 105 | 6,6 % |
| 3-3,6 | 19 | 3,2 | 109 | 3,6 % |
| Totales | 62 | | 394 | |

Un tercio de las verbalizaciones de los niños de 1 año y medio a 2 años contienen omisiones (de S, de V o de O).

Un cuarto de las verbalizaciones de los niños de 2 a 2 años y medio contiene omisiones.

Las omisiones desaparecen a la edad de 2,6 (No consideramos significativos los porcentajes obtenidos después de los 2,6).

Parece, pues, evidente que la omisión de S, de V o de O no es una conducta aleatoria sino que tiene una clara significación evolutiva. Pero dos aspectos resultan sorprendentes. Uno de ellos es la muy temprana edad a la que desaparecen (2,6). Otro de ellos es que incluso cuando abundan (niños de 1,6 a 2) no aparecen más que en un tercio del total de verbalizaciones.

Lo anterior implica que los niños muy pequeños saben construir («de alguna manera») oraciones muy simples pero completas, en parte de los 2/3 de frecuencias restantes.

Lo central es, pues: 1) saber cuál es «esa manera» de construir oraciones muy simples pero completas que a veces caracteriza a estos principiantes. 2) combinar lo anterior con el conocimiento de qué es «lo» omitido, de modo que podamos obtener la significación psicolingüística de los datos.

Veamos primero este segundo aspecto, veamos qué es «lo» omitido.

TABLA II
Verbalizaciones: unidades morfo-sintácticas omitidas

| Edad media | Sujeto morfo. | Verbo Cop. | Verbo Trans. | Verbo Intrans. | Objeto Dir. | (N.º total verbalizaciones) |
|------------|---------------|------------|--------------|----------------|-------------|-----------------------------|
| 1,8 | 8,8 % | 2,9 % | 8,9 % | 1,4 % | 8,9 % | (67) |
| 2,3 | 9,7 % | 3,5 % | 4,4 % | 0,8 % | 7 % | (113) |
| 2,6 | 0,9 % | 0,9 % | 2,8 % | — | 0,9 % | (105) |
| 3,2 | 0,9 % | 1,8 % | — | — | 0,9 % | (109) |

NOTA: Las omisiones de Objeto D. lo son sólo formalmente, ya que esta categoría fue, en casi todos los casos, provista por el contexto.

N. TOTAL es el total de las verbalizaciones. Los porcentajes lo son sobre el total de éstas por grupo de edad. Cuando las frecuencias parciales suman menos que el total del grupo de edad, ello se debe a la supresión en este cuadro de frecuencias inferiores al 0,8 %, como es el caso de la omisión de Objeto Indirecto.

Código de la Transcripción

Sujeto morfológico

«Lo» omitido es el Sujeto de la oración, marcado mediante el morfema verbal de persona-número y que va sufijado al verbo. El niño puede haber producido un Sujeto Léxico, pero omitiendo un morfema verbal de persona que era obligatorio. El Verbo producido en estos casos va en forma impersonal. En un caso fue en forma personal pero con omisión del morfema de persona. Ej.: (niña de 1,5) «Te caca», donde usa «Te» por «Tengo»; como decíamos lo general es usar una forma impersonal, en concreto el Infinitivo donde hubiera sido necesario marcar la persona verbal.

Verbo Copulativo

«Lo» omitido es un Verbo Copulativo, en una oración predicativa. La omisión afecta a los verbos Ser o Estar. Existe un Sujeto Léxico. Ejemplo: (niña de 2,1 años): «¡Queca mía!» (La muñeca ES —omitido— mía).

Verbo transitivo

«Lo» omitido es un Verbo Transitivo. Existe un Sujeto Léxico. Ejemplo: «¡Déo pupa!» (omite verbo tener).

Verbo intransitivo

«Lo» omitido es un verbo intransitivo. Hay un Sujeto Léxico. Ejemplo: «¡Selo ño!», comentario hecho a su abuelo en el parque tras ver a un niño caerse al suelo. A la elicitación del Verbo (¿Qué le pasa al niño?) respondió: «Selo caer». (niña de 2,1 años).

Objeto Directo

«Lo» omitido es el Objeto Directo, en oración con verbo transitivo. Ejemplo (niña de 2,3 años): está puesta la TV pero no la mira. De repente en la película suena un disparo. La niña se vuelve hacia la pantalla y dice: «¡Maté!» (VS). Preguntada por el Objeto (¿A quién mataste?) dijo: «Teñó». Preguntada por el Suj. (¿Quién mató al señor?) dijo: «Yo». Aunque aquí hay una «auténtica» omisión del Objeto Directo, éste es el único ejemplo claro que tenemos de ello en este grupo de edad.

Los datos presentados en la Tabla II son agrupables y pueden también simplificarse, eliminando aquellos datos excesivamente minoritarios.

Por otro lado, en la Tabla II, hemos separado los Verbos Copulativos de los Transitivos e Intransitivos. En la medida en que nos interese la perspectiva del Verbo como tal, podemos sumar los porcentajes de omisiones que afectan a todos los tipos de Verbos.

Con ambas operaciones, obtenemos una imagen más clara de las tendencias generales, tal como aparece en la Tabla III.

TABLA III ***
Frecuencias de omisión de categorías sintácticas inespecíficas

| Edad media | Omisión del verbo * | Omisión del sujeto ** | Omisión (?) del objeto |
|------------|---------------------|-----------------------|------------------------|
| 1,8 | 13,2 % | 8,8 % | 8,9 % |
| 2,3 | 8,7 % | 9,7 % | 7 % |
| 2,6 | 3,7 % | //// | //// |
| 3,2 | //// | //// | //// |

* Sumando verbos intransitivos, copulativos y transitivos.

** Exclusivamente el sujeto morfológico. No aparecen omisiones de sujeto léxico que sean agramaticales, a ninguna edad.

*** Todos los porcentajes lo son sobre el número total de verbalizaciones de cada grupo de edad.

//// Indica 0 % o bien un porcentaje inferior al 3 %.

Los resultados presentados en la Tabla III muestran, si se me permite decirlo así, la indiferencia del «omisor» ante la categoría a omitir: V o S. Es decir, cuando los niños de 1,6 a 2 años producen omisiones, y ello sucede en un tercio de sus verbalizaciones, omiten ora el Verbo, ora el Sujeto, ora el Objeto, cada clase de omisión con aproximadamente un tercio de la frecuencia total, teniendo en cuenta que el tercio correspondiente al Objeto no suele corresponder con una auténtica omisión.

Pero, y esto es aún más sorprendente, la misma tendencia se repite durante los siguientes 6 meses. Es decir: los niños de entre 2 y 2,6 años cambian solamente en que producen menos omisiones que antes (un cuarto del total de verbalizaciones), pero, cuando las producen, se distribuyen equitativamente entre las categorías gramaticales estudiadas (S. V.), (¿O?).

Habría, pues, que aceptar que los errores de habla consistentes en la omisión de las categorías gramaticales de Verbo y Sujeto, en niños españoles y durante el proceso de formación de la oración simple (de 1,6 a 2,6

años), «no» dependen de la naturaleza de la categoría gramatical omitida, ni de las claras diferencias lingüístico-funcionales que existen entre Sujetos y Verbos.

Parece evidente que es imprescindible agrupar los datos de modo que podamos calibrar la conducta verbalizadora de cada grupo de edad considerando la conducta de cada sujeto. No es lo mismo que en un grupo de edad hallemos la misma proporción de omisiones de cada clase, que saber si cada niño omite siempre una sola clase de categoría sintáctica (lo cual daría una determinada clase de explicación a las omisiones), o más bien, cada niño omite cualquiera de las tres, según circunstancias (lo cual daría lugar a otra muy distinta explicación del mismo fenómeno).

Vamos pues a presentar los resultados agrupándolos por sujetos.

TABLA IV
Niños de 1,6 a 2 años

| | S | V |
|--------------|---|---|
| María, 1,8 | | * |
| Carla, 1,8 | * | * |
| Elena, 1,10 | * | * |
| Diego, 1,9 | | * |
| Sergio, 1,10 | * | |
| Lucía, 1,9 | | * |

Número total de sujetos en este grupo: 9.

Número de ellos que produjeron omisiones: 6.

* Categoría omitida.

TABLA V
Niños de 2 a 2,6 años

| | S | V | O |
|--------------|---|---|---|
| Javier, 2,4 | | * | |
| Marta, 2,3 | * | * | * |
| Beatriz, 2,5 | * | | |
| Laura, 2,4 | | * | |
| Alba, 2,4 | * | * | |
| Tamara, 2,0 | * | * | |
| Julia, 2,0 | * | | |
| Leticia, 2,1 | | * | |
| Abel, 2,6 | * | | |

Número total de sujetos en este grupo: 16.

Número de ellos que produjeron omisiones: 9.

Creo que ahora podemos observar, con una base más amplia la «indiferencia» de las omisiones de Sujeto o de Verbo en niños de lengua española. Hay, como se ve, escasas omisiones a estas edades, debido a que nuestros niños menores tienen ya 18 meses; es muy importante recordar que en *todos* los casos la omisión del Sujeto es del Sujeto Morfológico, es decir el niño expresa un verbo sin marca de persona, donde ésta era imprescindible, utiliza una forma impersonal del verbo (infinitivo), de forma a-gramatical.

¿Qué clase de oraciones construyen los niños de habla española entre 18 meses y 2 años?

Aunque estos son datos que aparecieran tratados y expuestos extensamente en un próximo texto sobre el orden sintáctico del aprendizaje de español, podemos traer ahora una información resumida que nos ayude a comprender este «misterio de las omisiones indiferentes» de V o S.

TABLA VI

| DATOS SOBRE ORDEN 1 | NIÑOS DE 1,6 A 2 AÑOS |
|---|--|
| | <i>Ejemplos</i> |
| Estructura oracional más frecuente (19,4 %) VSO ... | (María, 1,8): «Mamá, quero a páque» |
| Estructura que le sigue en frecuencia (8,9 %) OVS.. | (Mamá, quiero-ir-al-parque) (María II, 1,9): «¿Ya te ha acotáo?» (¿Ya te has acostado?) |
| Otras estructuras poco frecuentes pero completas: (20,9 %) | |
| VSS... (Carla, 1,9)... «No tá íta»..... | (No está la gatita). |
| SVS... (Id.)... «Mi cáyo»..... | (Me caigo). |
| Vimp. S... (María II; 1,9)... «Tóma píma»..... | (Dicho según ofrece un gajo de naranja a su prima). |
| SVimp... (Sergio 1,10)... «Yáya, quíta»..... | (Queriendo coger la silla en que está sentada su abuela). |
| VOd... (Id.)... «Ha tré... petéta» | (Hay tres... pesetas, mirando el monedero de su padre). |

Esta distribución se completa añadiendo las producciones que no son oraciones simples. En concreto:

| | |
|------------------------------|--------|
| oraciones-con-omisiones..... | 32,8 % |
| no-oraciones (N o NN)..... | 9 % |
| oraciones compuestas..... | 9 % |

Veamos ahora un resumen de las estructuras oracionales más frecuentes en el siguiente grupo de edad: niños de 2 a 2 años y medio.

TABLA VII

| DATOS SOBRE ORDEN 2 | NIÑOS DE 2 A 2,6 AÑOS |
|---|---|
| | <i>Ejemplos</i> |
| Estructura oracional más frecuente (42,4 %) VSO ... | (Samia, 2,1) «Cogemos flores» |
| Estructura que le sigue en frecuencia (19,4 %) OVS | (David, 2,4) «La ha roto esto el niño» |

La lista de otras estructuras completas y menos frecuentes es enormemente larga y representa el 5,6 % de las verbalizaciones.

Las omisiones, como se recordará, representan el 25,6 % de las verbalizaciones.

No aparecen ya las no-oraciones.
Hay un 7 % de oraciones compuestas.

DISCUSIÓN

Tomando las Tablas III a VII en su conjunto, podríamos resumir: Alrededor de los 18 meses comienza el proceso de construcción de la oración simple, desde el punto de vista sintáctico. Antes de eso, como ya hemos comentado, y aparece reiteradamente en la literatura, la forma de las verbalizaciones puede ser explicada de acuerdo con variables de tipo semántico-pragmático, mediante procesos de imitación diferida. En este sentido, remitimos al lector a un reciente texto que revisa el concepto de imitación en la adquisición del lenguaje y que analiza, además, cómo cambia la naturaleza de la imitación a lo largo del proceso de adquisición, alejándose cada vez más de la conducta del modelo. El mecanismo de la imitación (un concepto revisado y mucho más complejo de ésta) puede muy bien dar cuenta de lo básico del desarrollo entre los 9 y los 18 meses (Speidel y Nelson, 1989).

A partir de esa edad, si se me permite el esquematismo, hay, como reafirman nuestros datos, una presencia clara de conocimiento de carácter sintáctico, es decir, representaciones mentales de reglas de combinatoria lingüística, que permiten al niño operaciones de codificación simples pero análogas a las adultas. En niños de entre 18 meses y 2 años observamos (ver Tabla VI) casi un 60 % de oraciones estructuradas correcta y gramaticalmente, con órdenes variables, de entre los que es mayoritario el orden VSO. Estos niños presentan un 32,8 % de omisiones. Estas omisiones, como hemos visto, señalan la dificultad del problema de construcción de representaciones formales de la oración simple en español, aunque no la dificultad de ninguna categoría sintáctica en especial (ver Tabla IV).

En niños de 2 a 2,6 años (ver Tabla 7) aparecen ya un 75 % de oraciones gramaticales, con diversos órdenes sintácticos, de entre lo que es preeminente el orden VSO. El proceso de construcción de la oración simple no puede darse aún por terminado, porque queda todavía un cuarto de verbalizaciones no-completas, con omisiones. De nuevo estas omisiones señalan la dificultad de la categorización sintáctica de la oración como conjunto, más que la dificultad de ninguna categoría en particular (ver Tabla V).

En niños de 2,6 a 3 años (ver Tablas I, II y III), las dificultades prácticamente han desaparecido, y el mínimo porcentaje de omisiones, pudiera muy bien relacionarse con diferencias individuales, más que con procesos de evolución general.

Podemos pues situar en este margen de edad (2,6 a 3 años) el momento evolutivo en el que dar por comenzada la categorización sintáctica de la oración simple en español, y el final de las omisiones de estas categorías básicas.

El hecho de que los niños pequeños omitan indiferentemente cualquiera de las dos categorías sintácticas básicas, merece algunas consideraciones teóricas. En primer lugar la «indiferencia» naturalmente, no es tal. Con toda seguridad cuál de las dos (o tres) partes es omitida representa, en cada caso, la mejor de las soluciones posibles, la mejor solución que el niño encuentra cuando se enfrenta a un problema que aún le resulta demasiado

complejo. Omite, pues, esta o aquella categoría en función de consideraciones pragmáticas... claramente éste es el caso de las omisiones de Objeto... y de restricciones de procesamiento que realiza automáticamente su sistema cognitivo. Una tercera variable interviene en el significado de las omisiones: el estado del proceso de formación de la categorización sintáctica de la oración simple. Las omisiones de Sujeto y de Verbo tienen una clara significación morfo-sintáctica, pero esta significación *no* aparece ligada a la clase de categoría sintáctica «V» o «S», sino a la categorización sintáctica de la oración-como-un-todo.

Desde el punto de vista psicolingüístico, la omisión del Verbo o del Sujeto en niños de 1,6 a 2,6 años significa que el *sistema* de categorización gramatical está siendo construido, construido en su conjunto, pero no significa que los niños tengan más dificultad con una de las dos categorías, cualquiera que sea, ni significa que una de esas categorías es pre-existente, mientras que la otra debe ser aprendida, ni tampoco significa que una de las dos sea más compleja que la otra. Es decir, desde mi punto de vista, lo que los datos muestran es que la categorización sintáctica subyacente a la coordinación entre S y V no se resuelve «por partes», sino que el problema es abordado como un *todo* y resuelto como tal durante un período de tiempo significativamente largo (un año).

Por otro lado, no tiene nada de extraño este procedimiento «holístico» ya que esa es la naturaleza precisa de la estructura de una oración. El verbo español no puede ser tal sino se percibe en su última sílaba al Sujeto, el morfema de persona. Cuando no hay un Sujeto Léxico, el Sujeto no es perceptible si no se aísla del Verbo.

La oración, que es por excelencia un producto holístico, es construida muy lentamente de ese mismo modo, comenzando por aposiciones de origen pragmático y organización semántica y terminando por construcciones gramaticales en las que todas las partes son igualmente «fáciles» o «difíciles», porque el problema no es tal o cual categoría sintáctica, sino la categorización sintáctica concordada.

Repetimos de nuevo, para evitar equívocos, que tomando la producción de un niño caso a caso, cada una de las omisiones que produce tiene una explicación psicolingüística relevante y distinta, pero que tomado el estado del conocimiento lingüístico de ese niño, la situación no es del tipo «ya no omite el sujeto, pero todavía omite el verbo»... sino ...«omite éste o aquél, según qué casos y ese caso, esa variante de la categorización sintáctica, aún no está resuelto». La distinción que estamos haciendo entre enfoques «troceados» de la adquisición de estas categorías y el enfoque «holístico» que encontramos para el español es particularmente relevante en estos últimos tiempos.

Nos viene a la cabeza un texto relativamente reciente de gramática generativista y parametrizada, que ha entrado en la adquisición del lenguaje (N. Hyams, 1986) por la puerta de las omisiones de categorías sintácticas, precisamente. En ese texto se hace una defensa de la idea «troceada» de que la omisión del Sujeto está determinada genéticamente por un principio innato que plantea que hay que «evitar» los pronombres.

El tratamiento troceado de la oración simple (ya vimos que una oración simple en español puede constar de una sola palabra) es no sólo una práctica extendida en nuestro campo, sino una práctica que ciega la salida al pro-

blema. Veámoslo deteniéndonos un poco más en el texto que estamos comentando: En las páginas 63 a 109 hay algunos ejemplos en los que basa su afirmación de que los niños de habla inglesa, a pesar de tener que aprender una lengua que obliga a explicitar el sujeto gramatical, pasan por una fase primitiva (entre 1,8 y 2,6 años, aproximadamente) en la que omiten (agramaticalmente) el Sujeto.

La omisión del Sujeto en una lengua que carece de marcas morfológicas de éste —el inglés— es muy claramente una conducta agramatical, que se explicaría suponiendo que los niños naciesen con el conocimiento de una norma de gramática universal explicitada como: principio de evitación de pronombres. Por ser universal, este principio se aplicaría a todas las lenguas ambientales, ya sean éstas No-Pro-Drop (como el inglés), o Pro-Drop (como el español).

Si todo lo anterior fuese cierto, los niños pequeños, de habla inglesa, deberían de, sistemáticamente, omitir el sujeto pronominal (I, You, He, She, We, You, They...), y deberían, por tanto, incurrir en un llamativo error sintáctico, hasta que la fuerza de la evidencia (presencia permanente de los Sujetos pronominales en el habla adulta) les obligase a «reestructurar» la gramática, suprimiendo el principio de evitación de pronombres. En segundo lugar, si lo anterior fuese cierto, los niños españoles, suprimirían siempre el sujeto pronominal (siguiendo el mismo principio innato), lo cual esta vez, coincide con la norma de uso correcto del español y por tanto con el modelo adulto.

De este modo, el niño de habla española se vería favorecido en su proceso de adquisición, ya que no tendría que «reestructurar» su conocimiento gramatical innato.

Para los actuales enfoques generativistas-paramétricos, si un niño español omite el sujeto pronominal, no es porque su lengua lo omite, sino porque está siguiendo un conocimiento universal-genético.

El caso de los niños españoles ha sido presentado y comentado a lo largo de todo este trabajo. Hemos visto que no siempre producen omisiones (32,8 % de todas las verbalizaciones entre los 18 meses y dos años, ó 25 % entre 2 y 2,6 años) y que, cuando las producen, la mitad de las veces omiten el Verbo, y la otra mitad de las veces el Sujeto. El caso de los niños ingleses, tal como N. Hyams lo presenta en los datos que aporta, sería un caso pendiente de estudio, debido a que la «evidencia» que nos presenta adapta datos que son ambiguos a las necesidades de ese modelo. Los datos (verbalizaciones espontáneas de niños muy pequeños) son todos ellos indirectos, pertenecen a *corpus* de datos de autores ya clásicos de la psicolingüística.

No hay ninguna información sobre qué criterio se ha utilizado para calificar ciertas verbalizaciones como contenedoras de una omisión. No hay ninguna información estadística-comparada sobre la proporción de omisiones de otras partes de la oración, en relación a las omisiones de Sujeto. Tampoco hay ninguna información sobre la proporción de omisiones en relación al total de verbalizaciones el mismo grupo de edad. Por último, no se presenta el contexto pragmático-lingüístico de las verbalizaciones que se supone contienen omisiones de Sujeto (Para un tratamiento de los diversos «contextos» de las verbalizaciones, ver S. López Omat, 1984).

[Hay una lista de unos 50 ejemplos extraídos de 6 niños diferentes. Tres

de ellos fueron registrados por Bloom en 1970 y otros tres por Braine en 1973. Las edades de los niños oscilan entre el año y los tres años de edad.]

Por último, volvamos al caso de los niños ingleses. De ellos dice Hyams que (pág. 91) tienen que «desaprender» el innato principio de evitación de pronombres. Para ello, han de reestructurar su gramática. Para ello deben de atender a datos (el modelo adulto de lengua) que siempre habían estado allí, y que ellos (los niños) habían ignorado (pag. 94). ¿Cómo se explica que datos que antes habían sido ignorados, es decir que carecían de cualidades «desencadenadoras», pasen ahora a ser datos capaces de «desencadenar» una reestructuración de la gramática. A esto Hyams dice que: «Desafortunadamente, la base de las selecciones que hace el niño no está clara». Con respecto a cuáles sean esos mecanismos que pueden explicar el devenir de las omisiones del Sujeto o del Verbo, me remito al modelo presentado en el tratamiento del concepto de frase-con-omisión, y en el de las variables de índole general que subyacen a este proceso.

Naturalmente, el modelo puede y debe ser contrastado experimentalmente, aunque los datos que hemos presentado permiten considerar que éste es plausible. Probablemente los datos presentados sean suficientes para saber qué hipótesis podemos descartar. Como dijo Omar Khayyam, un poeta persa del siglo XI, «no existen verdades comprobadas, pero hay mentiras evidentes».

Volvamos, por último, al modelo presentado, aplicándolo esta vez a ejemplos reales de nuestros protocolos: Los niños menores de 18 meses utilizan con frecuencia palabras que parecen verbos en forma personal, pero que son unidades-no-analizadas, es decir, articulaciones con un valor pragmático aprendidas por imitación, repetidas a partir del modelo ambiental y que ellos son capaces de imitar en diferido. Con 14 ó 15 meses es fácil oír cosas como «ámono» («vámonos»), o bién «quéo» («quiero») y también «táe» («trae») y «óma» («toma»). Estas formas, muy frecuentes no son, respectivamente, la 1.ª pers. plural, la 1.ª del sing. ni la 2.ª del sing. Son bloques articulatorios, sin «verbo» ni «sujeto». Esta realidad queda aparente cuando observamos: 1) que esas formas no varían nunca morfológicamente en el habla del niño y 2) que las preguntas de S/V/O no son comprendidas sistemáticamente. Lo son irregularmente y con una base intuitiva. Por ejemplo, María de 18 meses puede formar frases... en primera persona nada más. Dijo: «quéo coco» (quiero chocolate) y «mamá quéo a páque» (mamá quiero ir al parque), pero no dijo «quiere-o quére-agua» hablando sobre una tercera persona (su muñeca), sino que en esa situación usó también (erróneamente) «quéo agua», para explicar qué cosa quería su muñeca.

Como contraste, Samira de 2,1 años, presenta un conocimiento que inferimos reglado porque se extiende a varias personas y se acompaña de la comprensión estable de los interrogativos ¿Qué?, ¿Quién?, etc.

Samira señaló una botella en la que decía estar haciendo la comida, dijo: «téne agua». A la pregunta ¿Qué le pasa? contestó «eso téne agua» (3.ª persona). Más adelante señaló a Obs. una estatua de un jinete con un sombrero en la mano y dijo: «quiero tocar el sombrero». A la pregunta de Sujeto contestó: «Yo y tú, nosotras» (quería que la Obs. la alzase para llegar al sombrero) (1.ª, 2.ª pers. del sing. y 1.ª pers. plural). Por último, enseñó a Obs. una botella que tenía un palo dentro y dijo: «quiero saca[r]lo». A la

pregunta sobre V. (¿Qué quieres?) dijo: «saca[r]lo de e bote». A la pregunta de objeto (¿Qué quieres sacar?) contestó: «e palo».

En algunos meses más, aparecen las primeras oraciones compuestas, junto con la más compleja categorización sintáctica, como muestra la capacidad para responder a interrogativos más complejos. Como ejemplo de producción previa a la re-escritura de las categorías sintácticas veamos el caso de David, de 2,4 años. David intentaba contar que le dieron un caramelo. Ese caramelo estaba en un osito de juguete que pertenecía a Laura. Dijo: «Me ha dejan uno caramelo de Laura que tiene un osito». Por «Me han dejado un caramelo que tiene el osito de Laura». Veamos las elicitaciones:

- ¿Quién tiene un osito? «Laura».
 ¿Qué tiene Laura? «Un osito con unos caramelos».
 ¿Qué pasa con el osito? «Qué tiene un caramelo Laura».

Parece que el hecho de que Laura sea la dueña del osito pero no sea el Sujeto de la subordinada ha confundido al niño. Este problema (confundir personas con sujetos gramaticales) es muy conocido y está descrito como problema típico de las primeras etapas (en el paso de la categoría semántica de actor-animado a la sintáctica de Sujeto). Vemos que ya dominaba la oración simple, al comenzarse la construcción de oraciones compuestas, el «viejo» problema re-aparece, esta vez afectando a la subordinada, y desordenando la oración compuesta. A nivel cognitivo es necesaria una re-escritura que contemple, en forma representacional, una re-edición de la distinción persona-Sujeto con las especificidades de orden sintáctico que caracterizan a las subordinadas. El problema comentado aparece no sólo en la verbalización espontánea del niño sino en su respuesta a la última elicitación.

CONCLUSIONES

Desde diferentes ámbitos teóricos actuales se proponen explicaciones del desarrollo cognitivo-lingüístico que contemplan el cambio de los sistemas de categorización de un modo coherente con el modelo-hipótesis presentado en este trabajo. En todos los órdenes del desarrollo cognitivo se contempla el «salto» representacional que tiene lugar alrededor de los 18 meses.

En palabras de A. Gopnik y A. Meltzoff (1987), «hacia los 18 meses aparecen nuevas conductas de categorización, en ámbitos distintos como la permanencia de objeto, la conducta medios-fines, etc., además de la explosión de la nominación lingüística».

Hemos visto que no se trata de solamente la «nominación» lingüística, sino de la organización formal del lenguaje: asistimos al paso —gradual— de un modo de estructuración basado en rasgos pragmático-semánticos, a otro modo de estructuración basado en rasgos semántico-sintácticos.

El resultado de la re-estructuración que nos ocupa es la oración simple: mínima declarativa, directa, corta y prototípica, es decir con restricciones en el número de variantes. La re-estructuración (de la representación categorial) que hemos tratado se realiza a lo largo de, aproximadamente, un

año (entre 1,6 y 2,6 años), y se mueve de representaciones uno-a-uno (referente real-unidad articuladora) a representaciones formalizadas que permiten abordar cada caso como un ejemplo de una regla general.

Los dos años y medio suponen la operatividad del modelo, del prototipo de la oración simple. Un prototipo en el que el Sujeto, el Verbo y el Objeto existen ya como unidades sintácticas, pero sin la extensión que aún deberán adquirir. El niño de 2,6 años de habla española puede construir oraciones simples y correctas pero aún muy limitadas. La nueva categoría «Sujeto» tiene una extensión muy reducida. Sólo lo es para las tres primeras personas del singular (yo-tú-él). La nueva categoría «Verbo» sólo es tal para: infinitivo, imperativo, presente de indicativo, presente continuo (presente + gerundio), futuro perifrástico inmediato (presente del verbo «ir» + preposición «a» + infinitivo) y pasado muy reciente (pretérito perfecto). La nueva categoría de «Objeto» necesita aún de ciertos desarrollos pronominales que todavía faltan (los clíticos plurales, por ej.).

Durante el siguiente año (de 2,6 a 3,6 años) el «prototipo» de oración simple se amplía a todas las variantes concordadas de personas-sujeto (salvo el uso «usted») y a muchos más tiempos del verbo, como también a los diferentes casos pronominales y partículas que expresan objetos y circunstancias. Simultáneamente, durante este año, aparece la oración compuesta, coordinada. Pero al haber también uso correcto del subjuntivo (presente), aparecen las primeras oraciones compuestas subordinadas, etc.

A todo ello posiblemente subyacen nuevas re-escrituras * de las primeras reglas de codificación sintáctica. Primeras reglas, que como hemos visto, se escriben entre 18 y 30 meses a partir de un conocimiento que había surgido de la actividad (¿inevitable?) de análisis de constancias formales en el léxico que el niño oía y usaba en ese período de tiempo.

Las omisiones de categorías sintácticas son errores característicos del proceso de cambio de la categorización del lenguaje, durante la fase de construcción del primer código representacional formalizado de la oración simple. Las categorías de Objeto, Sujeto y Verbo se forman como tales durante un período cronológico de aproximadamente un año de duración, entre los 18 y los 30 meses de edad, para niños españoles.

Según la hipótesis que hemos presentado, proceden de una categorización de carácter más analógico, en donde lo representado eran nodos de tipo semántico-pragmático que contenían relaciones entre representaciones articulatorio-auditivas y representaciones pragmáticas de la lengua ambiental. El sistema de representación así descrito realiza también un análisis formal de los ejemplos (pares forma-función) abordados y extrae regularidades que son de carácter morfológico y sintáctico-semántico. Esa actividad genera hipótesis sobre regularidades de alta abstracción que, en adelante organizan las verbalizaciones del niño. Se trata de reglas de carácter gramatical que sustituyen poco a poco al anterior sistema de categorización.

Las nuevas reglas organizadoras de la oración simple, permiten al niño la construcción correcta de verbalizaciones con S/V/O, en determinadas condiciones gramaticales pero no en otras. Ello acaece durante el período anterior a los dos años y medio.

* Sobre el cambio representacional en la adquisición del lenguaje ver A. Karmiloff-Smith, 1986, y M. Bowerman, 1982.

Después, una nueva representación formal permite al niño abordar la comprensión-producción de oraciones más complejas. Esto sucede después de los 2,6 años. Reaparecen entonces errores de nuevo tipo y vieja estirpe, que demandan una nueva re-escritura del sistema de representación gramatical, tal que se pueda dar cuenta en la comprensión y en la producción de nuevas personas, nuevos tiempos, nuevas circunstancias así como de relaciones de segundo orden entre los anteriores elementos (por ej. la subordinación).

El modelo es pues simultáneamente *top* → *down* y *down* → *top*. Es a la vez funcional y mentalista ya que contiene un componente presumiblemente innato que daría cuenta de la conducta cognitiva consistente en realizar labores de inducción de regularidades formales (análisis de los rasgos formales del *input*).

Las omisiones no afectan selectivamente a una u otra categoría sintáctica sino que se dan en función de las necesidades de concordancia sintáctica S/V. La omisión de una u otra categoría (S, V, O) representa una dificultad en el proceso de construcción de la oración. Dificultad que aparece a la hora de coordinar las categorías consideradas y que lleva a veces a suprimir un morfema de sujeto y a veces a suprimir un verbo, dejando la decodificación adulta al albur del contexto pragmático. En esos casos un cambio de contexto es suficiente para que aparezca una frase completa, y otro para que vuelva a desaparecer.

Las omisiones son relativamente escasas, como tales errores de construcción de la oración simple. Sin embargo, quizá sea más llamativa la lentitud del proceso de formación de la oración (un año, contado a partir de la preexistencia de categorización semántica, o bien un año y medio —de 12 a 30 meses— contado a partir de la fase de-una-palabra) que el número de errores cometidos en ese proceso.

La relativa «escasez» de errores, podría, sin embargo, ser engañosa. Con frecuencia los niños eluden la codificación verbal que les es dificultosa, substituyéndola por gestos o por conducta verbal alternativa.

En los protocolos que tenemos sobre codificación del sujeto morfológico, hemos comprobado que, como en todas las lenguas, los niños de habla española «eluden» la codificación del sujeto morfológico (seis morfemas diferentes por tiempo verbal) utilizando con máxima frecuencia la tercera persona del singular, que tiene la ventaja de ser «él» «ella» «ello» y, por «error» ambiental «yo» (el propio niño, «el nene»).

Esa estrategia de elusión es también aprendida de los adultos, que simplifican para el niño la tarea de adquisición, proporcionándole generalizaciones, que aunque erróneas, permiten a éste adentrarse en los problemas guiado por una hipótesis sobre constancias formales.

Es decir, pienso que probablemente la razón de la relativa «escasez» de errores reside en la tendencia del niño a eludir aquellas variantes de la codificación verbal que le resultan más conflictivas, probablemente porque no le guíe en ellas una hipótesis. Y que la actividad de construcción de hipótesis sobre rasgos formales es asistida por los adultos, hablándole al niño de tal manera que éste pueda encontrar fácilmente una regularidad, una constancia formal o estructural. El caso de la tercera persona del singular parece muy claro, y es también la causa por la que los niños de habla española de unos 2 a 2,6 años, tienen que des-aprender una hipótesis errónea

como: «la primera y la tercera persona se marcan igual» y sustituirla por la correcta.

Pero probablemente, facilitar la construcción de una generalización, aunque sea incorrecta, tiene como consecuencia «positiva» que al niño le resulte *posible* realizar un análisis formal que extraiga lo común a las formas verbales de tercera persona. Es decir, el habla adulta-dirigida-al-niño probablemente facilita la tarea de extracción de rasgos formales de la lengua. Y esa facilitación aparece en un momento en que el niño aborda por primera vez la tarea de descubrir la organización morfo-sintáctica mínima de su lengua.

El adulto, si se le permite, sobre-regulariza sus categorías morfo-sintácticas, aumentando así la «saliencia» perceptiva de los rasgos formales críticos, aún a costa de inducir errores en el niño.

Aún así, el proceso es largo. Tomándolo en su extensión mínima, se trata de un año en el que se pasa de combinar dos palabras, que pueden constituir una frase, a combinar pocas más constituyendo oraciones. Además, esas oraciones que se aprenden en un año, son extraordinariamente limitadas. No enuncian aún todas las personas verbales, por ejemplo. Son prototipos de oración, correctas, pero en absoluto generalizadas a todas sus variantes. Estos niños dicen correctamente «Quiero, quieres, quiere/n agua» pero no pueden decir «queremos o queréis agua» y no aparece un error en el habla porque eluden la codificación de esas personas del plural.

Una forma típica de esta elusión es nombrar los sujetos léxicos; estos niños dicen por ejemplo para pedir agua «aba pá mi y pá Cálós» («agua para mí y para Carlos») en vez del conflictivo «Queremos agua» o de los igualmente conflictivos «agua para nosotros» o «da-nos agua». Con todo lo anterior queremos subrayar que:

— La no-abrumadora proporción de errores se puede deber a la estrategia de elusión de variantes conflictivas de una estructura formal (caso de la 1.^a y 2.^a personal del plural en los niños de 2,6 años).

— La construcción de la oración simple es un proceso difícil y lento, que tarda un año para pasar de la combinatoria semántica a la combinatoria sintáctica mínima, prototípica, incompleta.

— Probablemente lo que se ha venido llamando «motherese» o lenguaje-dirigido-a-los-niños, cumpla su conocida función de facilitar el aprendizaje mediante el mecanismo de proporcionar al niño un «input» o un modelo de habla que es artificialmente regular desde el punto de vista morfo-sintáctico.

Por último, quiero señalar que me parece necesario precisar exactamente qué dificultades morfo-sintácticas presenta la codificación concordada de Sujetos y Verbos y para ello he realizado otros tres trabajos con niños de la misma edad. Uno de ellos sobre el tiempo y el aspecto verbales, otro sobre la Expresión del Sujeto Morfológico, y un tercero sobre el orden sintáctico temprano. (Ver S. López Ornat, 1989).

Pretendemos con ello dar cuenta del proceso de construcción de la categorización sintáctica mínima. Si los avatares lo permiten.

Referencias

- BLOOM, L. (1970). *Language development: form and function in emerging grammars*. M.I.T. Press, Cambridge, Mass.
- GREENFIELD, P., y SMITH, J. (1976). *The structure of communication in early language development*. Nueva York: Academic Press.
- HYAMS, Nina M. (1986). *Language acquisition and the theory of parameters*. D. Reidel, Dordrecht.
- BRAINE, M. (1973). Three suggestions regarding grammatical analyses of children's language. En C. Ferguson y D. I. Slobin (comps.): *Studies in child language development*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- SCHLESINGER, I. M. (1974). Relational concepts underlying language. En R. Schiefelbusch y L. Lloyd (comps.): *Language perspectives. Acquisition, retardation and intervention*. Baltimore: University Park Press.
- BATES, E., y MACWHINNEY, B. (1982). A functionalist approach to grammatical development. En L. Gleitman y E. Wanner (comps.): *Language acquisition: the state of the art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARATSOS, M. (1981). Problems in categorial evolution: can formal categories arise from semantic ones? En W. Deutsch (comp.): *The child's construction of language*. Londres: Academic Press.
- MENYUK, P. (1969). *Sentences children use*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- BRAINE, M. (1963). The ontogeny of English phrase structure: The first phase. *Language*, 39, 1-13.
- SLOBIN, D. I. (1971). On the learning of morphological rules: a reply to Palermo and Eberhart. En D. I. Slobin (comp.): *The Ontogenesis of grammar of grammar: a theoretical symposium*. Nueva York: Academic Press.
- GRÜBER, J. S. (1967). Topicalization in child language. *Foundations of Language*, 3, 37-65.
- MCNEILL, D. (1970). *The acquisition of language. The study of developmental psycholinguistics*. Nueva York: Harper y Row.
- LIEBERMAN, P. *Intonation, perception and language*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- BOWERMAN, M. (1973). *Early syntactic development: a crosslinguistic study with special reference to Finnish*. Londres: Cambridge University Press.
- BOWERMAN, M. (1982). Reorganizational processes in lexical and syntactic development. En P. Wanner y L. Gleitman (comps.): *Language acquisition: the state of the art*. Cambridge University Press, 319-346.
- SPEIDEL, G. E., y NELSON, K. E. (Eds.) (1989). *The many faces of imitation in language learning*. Nueva York: Springer-Verlag.
- KHAYYAM, O. (siglo XI). *Rubaiya*, Buenos Aires, Andromeda, 1977. Versículo LXIX.
- GOPNIK, A., y MELTZOFF, A. (1987). The development of categorization in the second year and its relation to other cognitive and linguistic developments. *Child Development*. Vol. 58, 6, 1523-1531.
- SCHANK, R. C.; COLLINS, G. C., y HUNTER, L. (1986). Transcending inductive category formation in learning. *The Behavioral and Brain Sciences*. Vol. 9, 4, 639-651 y ss.
- CAMPBELL, D. T. (1988). Descriptive epistemology: psychological, sociological, and evolutionary. En E. S. Overman (comp.): *Methodology and epistemology for social science*. Selected Papers, D. T. Campbell. University of Chicago Press.
- BOCK, J. K. (1982). Towards a cognitive psychology of syntax: information processing contributions to sentence formulation. *Psychol Review*, 89, 1-47.
- LÓPEZ ORNAT, S. (1984). El «contexto» y la adquisición del lenguaje; un estudio mayas. *Estudios de Psicología*, 18, 27-42.
- LÓPEZ ORNAT, S. (1989). Información sobre Investigación en curso. Programa sobre la adquisición temprana del Lenguaje. *Investigaciones psicológicas*. En Prensa.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1979). *A functional approach to child language: a study of determiners and reference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1986). From meta-processes to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, 95-147.
- GALLO, P. (1990). *Propuesta metodológica para la adquisición del lenguaje aplicada a los pronombres personales YO/TU en francés y en español*. En prensa.
- GALLO, P. (1990). *Estudios de Psicología*, 41. Cómo el niño construye hipótesis sobre la gramática de su lengua.