

Particularidades de la cohesión en la adquisición del lenguaje

Camila Mendoza

Universidad Nacional de Córdoba
camimendoza413@gmail.com

Resumen

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

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

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

Palabras clave: adquisición del lenguaje, cohesión, sujeto nulo, competencia lingüística.

Abstract

Defagó (2018) studied written stories from Spanish-speaking children and identified that some formal and abstract linguistic resources are used correctly faster than others that have lexical expression. This shows a certain asymmetry between the

development of these resources and their apparent levels of complexity (due to the abstraction required to use them).

Our study aims to investigate whether this asymmetry is also manifested orally. We analyzed productions of Spanish-speaking children who were second grade, to observe the behavior of null sentence subjects, an abstract and complex resource. We compared this with the pronominalization of subjects (another formal resource) and the use of extra-sentence links (lexical units present on the linguistic surface).

The asymmetry did manifest itself in the oral productions, but we believe that this situation is not related to the apparent complexity of each resource but to the cognitive processes involved in its use, especially because of the role of linguistic competence (Chomsky, 1965).

Key words: language acquisition, cohesion, null subject, linguistic competence.

[salto de página-no eliminar]

Particularidades de la cohesión en la adquisición del lenguaje

Introducción

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

Distintos investigadores han estudiado esto, y uno de los hallazgos más significativos es que tanto la adquisición del lenguaje como su desarrollo, aunque puedan ser procesos inconscientes y casi automáticos, no son perfectamente lineales. Hay algunos elementos lingüísticos que aparecen y se dominan antes que otros en el habla infantil, por supuesto, pero al parecer esto no sigue un ritmo gradual acorde a los distintos niveles de complejidad por la abstracción requerida para el dominio de cada elemento. Es decir, los niños no adquieren y desarrollan el lenguaje de lo más “simple” y concreto a lo más “complicado” y abstracto. Defagó (2018) afirma que, en los hispanohablantes:

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

Esta autora investigó las propiedades de algunos recursos lingüísticos ligados a la cohesión en relatos escritos de niños hispanohablantes de 6, 7 y 8 años (escolarizados en primer y segundo grado). Así, observó que usaban con maestría la

pronominalización y la elisión/explicitación de los sujetos oracionales según fuera necesario (es decir, empleaban correctamente estas herramientas sin referencias ambiguas ni repeticiones innecesarias). Sin embargo, las producciones de esos mismos niños eran pobres en cuanto al uso de conectores.

Tal situación indica que esos primeros recursos formales (y, por lo tanto, abstractos) comenzaron a usarse correctamente con mayor rapidez que otros que sí tienen expresión léxica (y, por lo tanto, sí están materializados en la superficie de la lengua), lo cual muestra una suerte de asimetría entre el desarrollo de esas herramientas y sus aparentes niveles de complejidad.

La clave para entender esto, al parecer, se encuentra en uno de los intereses centrales de la lingüística: la relación entre el lenguaje y la mente.

Desarrollo lingüístico y aparente asimetría

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

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

de la lengua) y que, como tales, conforman nuestro conocimiento de este objeto. Por su parte, la actuación se vincula con muchos factores que intervienen en los actos comunicativos más allá de lo exclusivamente lingüístico, como la memoria operativa, aspectos pragmáticos, convenciones sociales, etc.

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

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

Una gran diferencia entre esos dos planos para las autoras, como se puede deducir de la cita, radica en el uso de expresiones referenciales. Tomemos el caso de los sujetos nulos, que en el nivel oracional tienen un referente externo; por ejemplo, cuando una persona está presente y la miramos o señalamos como referencia. En el nivel discursivo, en cambio, esa misma herramienta tiene un antecedente lingüístico; por ejemplo, al referirnos a una persona que ya fue mencionada previamente. En el primer caso, no es necesario que haya otra referencia anterior o posterior para que tenga sentido la oración que contiene el sujeto implícito, así es como los niños empiezan a utilizar tal recurso. No obstante, ellos luego “inician el uso de estos mismos marcadores lingüísticos para referirse a personas, cosas o hechos del mismo discurso” (p. 244).

Las autoras reconocen que las distinciones en el nivel oracional son anteriores al dominio completo del discurso, pero que los marcadores lingüísticos desarrollados en el primer nivel son los mismos que luego van a intervenir en el otro plano: “Cuando los niños comienzan a producir narraciones, descubren que los marcadores que han estado usando hasta entonces para formar un lenguaje gramatical en el nivel de una

única oración adoptan ahora funciones discursivas específicas” (p. 245). Entonces los mismos recursos se utilizarán para alcanzar la continuidad temática en los textos, estableciendo conexiones entre entidades cercanas aunque no pertenezcan a la misma oración (la cual ya no puede considerarse de forma aislada).

Aquí las autoras consideran que, en el desarrollo lingüístico, hay una continuidad de las herramientas cohesivas utilizadas, pero también en el tipo de comportamiento verbal vinculado a cada plano. Básicamente, la supuesta correspondencia oración-competencia y discurso-actuación puede ser difusa porque hay algunas propiedades correspondientes a la competencia lingüística que no se terminan allí donde termina el nivel de la oración aislada y exclusivamente gramatical, sino que sirven además para regular aspectos de la estructura discursiva. De hecho, Belinchón Carmona et al. (1992) también defienden que existen algunas propiedades formales del discurso que integran nuestra competencia, porque están determinadas por un tipo de conocimiento específicamente lingüístico.

Una vez identificado ese solapamiento, Defagó (2018) ubicó su indagación en estas relaciones que se establecen entre las entidades próximas dentro de un texto, y así propuso que existe un plano intermedio entre el oracional y el textual, que pasó a llamar “interoracional”.

Primeras decisiones teóricas y metodológicas

La revisión anterior fue nuestro primer acercamiento a los temas; constituyó el marco para tratar de comprender la supuesta asimetría entre el desarrollo de los recursos cohesivos y la aparente complejidad en el empleo de cada uno. Una vez delimitado esto, nuestro interés se dirigió a indagar si esta situación también se manifiesta en la oralidad y, así, aportar nuevos datos sobre esto en relación con los procesos cognitivos que operan en la mente de los pequeños hablantes.

En los estudios que pretenden abordar temas de este tipo, sobre todo al admitir que el conocimiento en la mente de los hablantes es la matriz de la conducta lingüística, a veces se torna muy compleja la selección del objeto de estudio y la metodología para abordarlo. Tal como explican Raiter y Jaichenco (2002), para

estudiar los procesos y estados mentales debemos recurrir siempre a información indirecta, a algo disponible que nos permita inferir lo que ocurre a nivel cognitivo.

La ventaja de este caso fue que nuestro estudio se constituyó como una continuación y ampliación de la investigación de Defagó, para corroborar, discutir y/o complementar lo observado por ella en la escritura. Esto determinó en gran medida varias cuestiones teóricas y metodológicas: definimos realizar un estudio empírico y experimental, para estudiar una pequeña selección de narraciones orales producidas por niños hispanohablantes de 7 u 8 años (y escolarizados en segundo grado). Decidimos analizar un recurso concreto vinculado a la cohesión en el habla infantil: los sujetos nulos; o sea, los sujetos oracionales fonéticamente vacíos (que pueden tomarse como una forma particular de elisión). Todo esto nos permitía recuperar aquellos aportes del antecedente y establecer comparaciones de forma sencilla.

Selección, materiales y abordaje metodológico

La primera parte de nuestra investigación consistió en recoger narraciones orales de doce niños y niñas; esto se desarrolló en la segunda mitad de 2019. En la selección de las muestras, aunque no fue exhaustiva, se buscó la diversidad con respecto a variables sociales, familiares y personales. Esto no se llevó a cabo en un contexto escolar específico, no trabajamos con niños provenientes del mismo barrio o ciudad, y tampoco pertenecían a la misma clase social. Los aspectos que los doce niños sí tenían en común al momento de la recolección de datos fueron los siguientes: la edad (7 u 8 años), ser hablantes de español como lengua materna y el hecho de estar escolarizados (todos estaban cursando segundo grado) en alguna institución educativa de la Ciudad de Córdoba o la Ciudad de San Juan.

Presentamos a los niños el siguiente cuento infantil (desde la lectura, el relato y el juego con la narración en la medida de lo posible, de forma tal que ellos llegaran a manipular sin problemas el argumento):

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

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

Después de un tiempo, el león estaba paseando por la selva. De pronto vio que un tigre quería atacar al elefante. El león se acordó de que el elefante había sido bueno con él y pensó que tenía que ayudarlo. Entonces saltó sobre el tigre y lo mordió. El tigre huyó asustado y el elefante se salvó. El león y el elefante se fueron como buenos amigos.

Y colorín colorado...

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

Luego de presentar el cuento a los niños, les pedimos que ellos mismos, de manera oral e individual, le contaran esa historia a alguien más (otra persona que no conocía el cuento, en todos los casos fue un adulto de confianza para ellos). Ese relato último fue grabado y transcrito para analizar su uso de los sujetos nulos y explícitos, y otros aspectos lingüísticos que sirvieran para el análisis de su desarrollo y la comparación con otros recursos.

Cabe aclarar que ellos no sabían qué se estaba analizando exactamente en el momento de la lectura y posterior narración de la historia, solo se les había dicho que el estudio era sobre la forma en que los niños contaban cuentos. Por lo tanto, se esperaba que solo centraran su atención en reproducir lo mejor posible el argumento del relato.

Aunque las narraciones se basaban en la reproducción del mismo texto fuente, esto no determinó todas las producciones de igual manera. Cada niño debía recordar y establecer lo que quería decir, seleccionar los contenidos de su mensaje y buscar los medios eficientes para la transmisión de esos contenidos. Ninguno de ellos sabía de memoria el cuento² ni lo tenía a disposición por escrito en el momento de su relato. A esto se suma la necesidad de establecer el estado del adulto receptor como parte del plan para poder adecuar su narración. En definitiva, cada uno debía recurrir al sistema lingüístico que provee los medios para la conceptualización y categorización de la historia, lo cual implica una tarea no solo compleja, sino integral.

Las narraciones

Presentamos a continuación las transcripciones de algunas de las narraciones infantiles, para ilustrar lo observado en ellas. Todas tienen los números originales de la investigación y una breve caracterización a través de algunas referencias socioeducativas.

(1) Emilia - 7 años

Origen barrial: Villa Belgrano, Ciudad de Córdoba.

Contexto escolar: Escuela Nueva Juan Mantovani; de gestión privada, laico, mixto.

Padres con estudios superiores completos, padre comunicador social y madre profesora de lengua inglesa.

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

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

² La memoria de lo literal dura muy poco, así que no es posible que los niños retuvieran el texto completo palabra por palabra sin entrenamiento y de forma espontánea.

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

(7) Lorena - 8 años

Origen barrial: Villa Urquiza, Ciudad de Córdoba.

Contexto escolar: Centro Educativo Batería Libertad; de gestión pública, laico, mixto.

Padre con estudios secundarios incompletos, madre con estudios secundarios completos.

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

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

Y colorín colorado, este cuento se ha terminado.

(10) Luciano - 8 años

Origen barrial: Barrio General Bustos, Ciudad de Córdoba.

Contexto escolar: Escuela Vicente Fidel López; de gestión pública, laica, mixta.

Padre con estudios secundarios completos; madre con estudios superiores completos, enfermera.

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

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

Y colorín colorado, este cuento ha terminado.

(12) Sahir - 8 años

Origen barrial: Barrio Jardín, Ciudad de Córdoba.

Contexto escolar: Escuela Nicolás Berrotarán; de gestión pública, laico, mixto.

Padre con estudios superiores completos, ambos médicos.

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

Y colorín colorado, este cuento se ha terminado.

El análisis estuvo enfocado en los sujetos nulos como recurso cohesivo, pero decidimos también incluir otros fenómenos: la pronominalización de sujetos y el empleo de enlaces extraoracionales. El propósito de considerar estas otras herramientas cohesivas fue establecer posibles comparaciones con nuestro recurso principal, y así observar de una forma más integral el dominio lingüístico de los niños. Para esto último, también analizamos la sintaxis oracional de sus relatos.

Resultados y discusiones

Los doce niños utilizaron oraciones simples en sus narraciones. Dentro de ellas, y dadas las características del cuento fuente, los participantes van asumiendo distintos roles, y en general quien tiene el rol temático de agente de la acción es el sujeto oracional, y el afectado o tema ocupa la función de objeto. En todas las narraciones, a su vez, se presentaron oraciones subordinadas (sustantivas, adjetivas o adverbiales) y casos de coordinación.

Los niños lograron construir de forma correcta unidades oracionales muy variadas y no se observaron, en general, errores en la sintaxis oracional. Uno de los aspectos más significativos fue que los niños tampoco replicaron los enunciados originales del cuento fuente, así que nos encontramos con estructuras nuevas y transgresoras del relato original que todos escucharon o leyeron.

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

Observamos que fue frecuente la opción de omitir así el sujeto cuando su referente también cumplía esa función, de manera explícita, en el enunciado anterior. De esta forma la elisión empareja estructuras cercanas para aliviar la superficie textual de elementos redundantes. Tomemos como ejemplo la narración de Lorena (7): “El elefante lo fue a ayudar. [*] Agarró un tronco, [*] lo... puso en el pozo...” Algo parecido ocurrió en los casos en que una oración con sujeto nulo aparecía inmediatamente después del enunciado “había una vez un león” en que este personaje es el complemento requerido (como objeto directo) por el verbo impersonal. Por ejemplo, el caso de Emilia (1): “Había una vez un león que era muy feroz. Un día, [*] estaba caminando por la selva y [*] se cayó a un pozo muy profundo...”

Así fue también con aquellas oraciones coordinadas que estaban coordinadas (en términos del estructuralismo) y, además, tenían el mismo sujeto. Los niños nunca repitieron ese sujeto junto a cada verbo, sino que lo mencionaban una única vez, al principio de la primera oración de la secuencia o antes de que esta comenzara. Esto último hizo, por ejemplo, Luciano (10): “Lo escuchó un elefante y lo... y [*] sintió pena. Así que [*] agarró un tronco de un árbol, [*] lo tiró al pozo y [*] lo ayudó al león”. Muchos niños emplearon esta estructura para referirse a acciones realizadas por distintos personajes que, en la sucesión temporal, ocurren una justo después de la otra. Tomaremos solo el ejemplo de Sahir (12): “Así que [*] agarró un tronco y... [*] lo puso en el pozo, así el león trepó para salir del pozo”. De hecho, este último es muy interesante para mostrar que, aun habiendo introducido previamente al león, no se lo elide ya que el sujeto oracional de las oraciones previas fue otro personaje (el elefante). De cualquier forma, el referente del sujeto nulo presente en la primera oración siempre ocupa esa función de forma explícita en la oración previa a cada secuencia de este estilo.

Hubo algunos —pocos— sujetos nulos cuyos referentes sí parecían ser ambiguos o irre recuperables, porque no estaban explícitos en la oración inmediatamente anterior; no obstante, en todos los casos estos sí estaban contextualizados por algún aspecto de la historia relatada, así que era posible interpretarlos de forma correcta si se apelaba a la carga informacional previa.

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

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

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

Por último, es necesario mencionar que los relatos fueron muy distintos entre sí en relación con otros aspectos: la diversidad de vocabulario y la extensión fueron los casos más significativos. Todas las narraciones presentaban una serie de acontecimientos que se organizaban como una acumulación de eventos con un orden cronológico y una relación lógica. En algunos casos esas relaciones se manifestaron a través de marcas lingüísticas explícitas, conectores extraoracionales, pero con numerosas repeticiones de las mismas unidades léxicas. Sobre todo la conjunción “y”, pues apareció en las narraciones de todos los niños y por lo menos cuatro veces en cada una, para establecer conexiones imprecisas o de distinto tipo. Con esto último queremos decir que no solo se usaba para expresar secuencialidad temporal, sino también otras conexiones semánticas que no siempre quedaban claras con ese nexo. También hubo varios casos de niños que repetían algún otro conector particular y lo utilizaban mucho en su relato (casi indiscriminadamente) para enlazar eventos. Esto no implicaba un error, porque casi siempre se podía identificar que la relación que unía los acontecimientos estaba bien manifestada en el uso del nexo en cuestión, pero sí tenía consecuencias negativas en general por la repetición. Así ocurrió en el relato de Emilia (1) con “entonces” (empleado tres veces).

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

A partir del estudio de las producciones orales, ratificamos que hay una notoria asimetría en el desarrollo de ciertos recursos cohesivos según la aparente complejidad de cada uno. En este planteo incluimos los sujetos nulos como recurso principal de nuestra investigación, pero también la pronominalización de sujetos y el empleo de conectores extraoracionales. Creemos que la comparación habilita los análisis más productivos.

Cuando Defagó (2018) reconoció esta situación en su estudio, afirmó que las primeras dos herramientas mencionadas corresponden al plano interoracional, un concepto que pone en cuestión el límite entre niveles (¿dónde termina la oración y comienza el texto?). Este no se refiere a la red global de vínculos de coherencia que se construyen en un texto ni a la forma en que se coordinan los elementos e ideas dentro

de una misma oración, sino a la progresión, repeticiones y conexiones que hay entre elementos de oraciones distintas pero contiguas o cercanas en un texto. Fenómenos como la referencia pronominal o la elisión podrían destacarse dentro de este nivel, ya que son dispositivos sintácticos (dependientes de la competencia lingüística) que se emplean en el texto con una función cohesiva, de forma que superan el plano oracional, aunque no avanzan mucho más allá de este. Por otro lado, los conectores extraoracionales serían propios del plano textual, por su función de relacionar las distintas ideas o sucesos que contiene un texto.

En definitiva, los primeros dos recursos que analizamos (sujetos nulos y pronominalización de sujeto) pertenecerían a este nivel intermedio regido por mecanismos sintácticos, pertenecientes a la competencia lingüística, que guían la comprensión discursiva.

Consideramos que la asimetría que identificamos en las producciones orales sí se vincula con las operaciones cognitivas involucradas en el uso de cada recurso, y no con la aparente complejidad de cada uno según la manifestación superficial. En nuestro caso, observamos una gran similitud entre la elisión y la pronominalización, tal como afirma Defagó (2018): si bien la interpretación de estos recursos depende del contexto lingüístico extraoracional, los procesos involucrados en su uso implican mayor especificidad que los recursos del plano discursivo (que se desarrollan a un ritmo diferente). Estas herramientas intermedias “son utilizadas de manera automática y tempranamente formalizadas (ya están presentes en las producciones lingüísticas de los niños desde los 3 años)” (Defagó, 2018, p.19). Lo pondremos en los siguientes términos: cuando dos oraciones consecutivas tienen el mismo sujeto oracional, entonces contamos con tres opciones: este se repite explícitamente, se pronominaliza o se elide. Cualquiera de estas posibilidades implica operar sobre la estructura oracional y, al mismo tiempo, avanzar un poco más allá de ese plano a partir del vínculo que tiene el enunciado en cuestión con las otras oraciones cercanas.

Ahora bien, todos los autores mencionados al principio, incluyendo a Defagó (2018), reconocieron la relevancia de los fenómenos “interoracionales”. Estos no se refieren a la red global de vínculos de coherencia que se construyen en un discurso ni a la forma en que se coordinan los elementos e ideas dentro de una misma oración,

sino a la progresión, repeticiones y vínculos que hay entre elementos de oraciones distintas pero contiguas o cercanas. La referencia pronominal o la elisión podrían destacarse dentro de este nivel, ya que son dispositivos sintácticos que se emplean en el texto con una función cohesiva, superando así el plano oracional. Permiten evitar ambigüedades semánticas y repeticiones inútiles en los discursos, encadenando los elementos de las oraciones cercanas y así dotando a todo lo enunciado de un hilo conductor en términos globales. Y la maestría en su uso podría explicarse, entonces, porque derivan del plano oracional y su correspondencia con la competencia lingüística (conocimiento intuitivo, inconsciente y automático exclusivamente lingüístico).

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

A modo de cierre

Podemos decir que la revisión bibliográfica y los datos recogidos durante este estudio confirman que el comportamiento lingüístico de los recursos analizados aquí, en producciones orales, es similar al observado por Defagó (2018). A partir de esto pensamos que sería productivo realizar nuevas investigaciones, más amplias y/o precisas en el futuro, para avanzar en la posible confirmación de las ideas siguientes:

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

Seguramente, en una investigación más exhaustiva sobre este tema se pueda avanzar en la caracterización de este nivel intermedio, así como en el reconocimiento de los otros fenómenos cohesivos que lo conforman. Todo indica que el empleo de sujetos nulos/explicitos y la pronominalización de sujeto pertenecen a él, pero Karmiloff y Karmiloff-Smith también ubican en el mismo plano a los los tiempos verbales (2005, p. 235), entre otros. Queda pendiente un estudio sobre esos marcadores en las narraciones de los niños, o directamente una nueva investigación sobre todo esto en otras producciones. Así, en el futuro podríamos disponer de nuevos datos que nos ayuden a dilucidar esas diferencias y avanzar en la identificación de otros recursos que tengan una naturaleza y una función similares a las de aquellos que estudiamos aquí.

Por supuesto, otra posible proyección del estudio podría desarrollarse en base a los resultados ya obtenidos con este trabajo, porque se pueden diseñar análisis más extendidos y que involucren otros factores, tanto lingüísticos como extralingüísticos.

Por ejemplo, como ya mencionamos, las narraciones fueron muy distintas en relación con otros aspectos discursivos: algunos niños demostraron un buen manejo de sinónimos y emplearon términos que no eran parte del cuento fuente, mientras que los relatos de otros fueron más pobres a nivel léxico y/o extremadamente breves. Es muy posible que las variables socioeconómicas de los niños, su entorno familiar y educativo, entre otros, sean factores de influencia en esos aspectos. Para este estudio, la caracterización socioeducativa fue muy reducida porque no constituía un objetivo central más allá de buscar diversidad, sumado a que lo más relevante fue considerar la variación individual en relación con los marcadores discursivos. Esto queda pendiente para futuros trabajos que sí incluyan la caracterización socioeducativa y/o el estudio de aquellos aspectos discursivos como objetivos.

De cualquier modo, insistiremos siempre en que no sirve solo “abrir” la gramática de nuestra lengua y estudiarla a fondo para saber cómo funciona o cómo fue su adquisición y desarrollo. Es imprescindible analizar el comportamiento de las propiedades gramaticales que nos interesan en producciones lingüísticas concretas y considerando las situaciones en las que estas tienen lugar para acceder al estudio de la competencia lingüística que poseemos los hablantes y los procesos cognitivos que se ponen en juego.

Referencias bibliográficas

Bel, A. (2001). Sujetos nulos y sujetos explícitos en las gramáticas iniciales del castellano y el catalán. *Revista Española de Lingüística*, 31(2), pp. 537-561. <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/1698>

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

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

Defagó, C. (2018). Los recursos lingüísticos más allá de la oración: una interpretación de su desarrollo. En A. Gonzalo, C. Carrió y C. Parera (Comp.) *Lingüística Generativa: desde los estudios teóricos a las reflexiones histórico-filosóficas* (pp. 10-28). Universidad Nacional del Litoral. <http://hdl.handle.net/11185/2315>

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

Raiter, A., y Jaichenco, V. (2002). *Psicolingüística: elementos de adquisición, comprensión, producción y alteraciones del lenguaje*. Ed. Docencia.