

"ADQUISICION DE LAS ESTRUCTURAS MORFOLOGICAS DE SUJETO"

TESIS DOCTORAL

Autor: M^a del Pilar Gallo Valdivieso

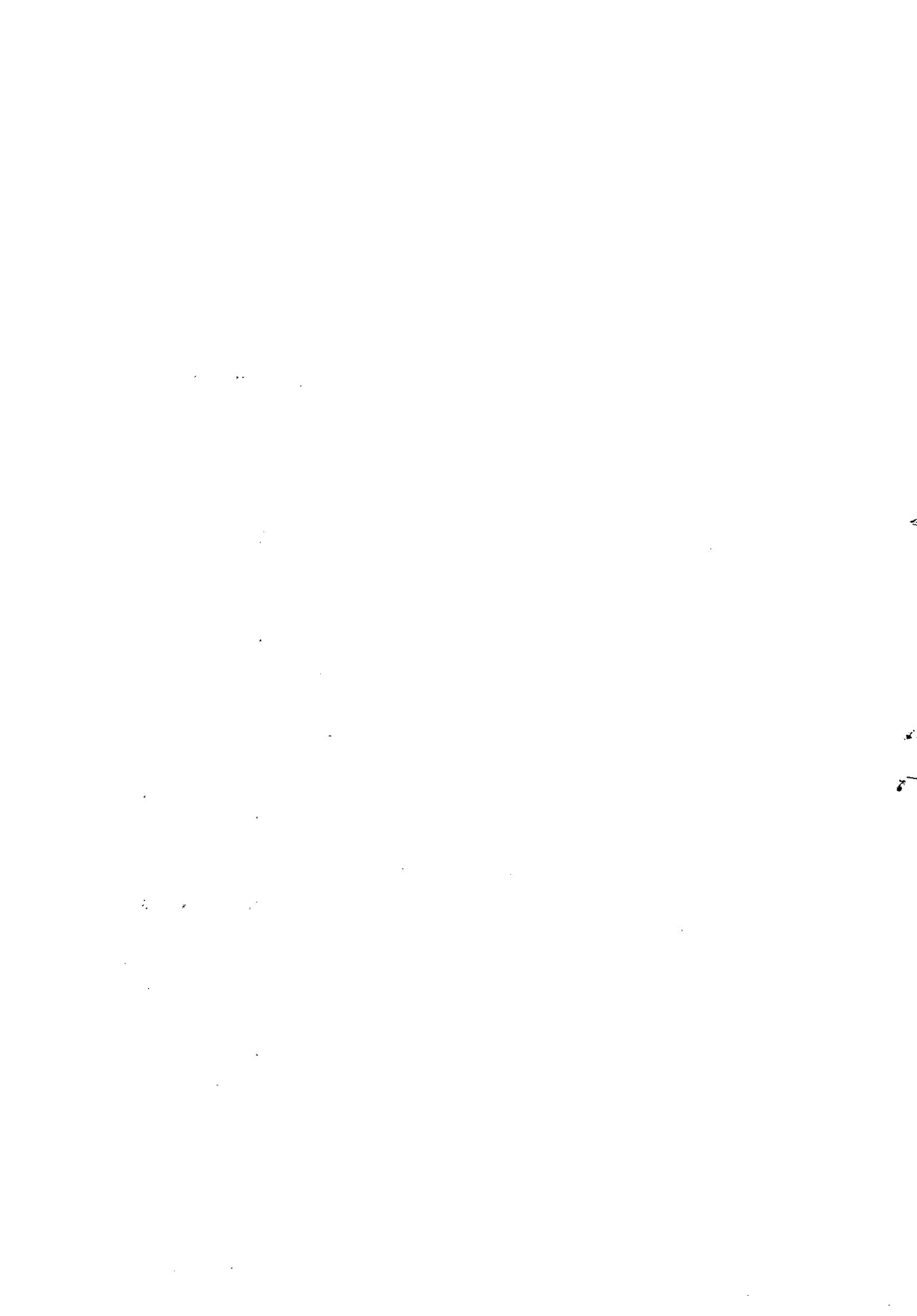
Director de Tesis: Dra. Susana López Ornat

Director de Departamento: Dr. Juan Mayor Sánchez

Departamento de Psicología Básica: Procesos Cognitivos.

Facultad de Psicología.

Universidad Complutense de Madrid.



AGRADECIMIENTOS

Esta Tesis Doctoral se integra en la labor investigadora del Departamento de Psicología Básica; Procesos Cognitivos y, por lo tanto, dirijo mi agradecimiento a su director, Juan Mayor, y a todos sus componentes. Mención especial, por motivos que sobrepasan el ámbito profesional, a mi directora, Susana López Ornat, y a mis compañeros, Almudena, Teo, Javier y Sonia, por todo lo que hemos compartido.

Guardo un recuerdo muy grato de mi estancia en las guarderías "El Caballo Verde" (Colonia del Retiro) y "La Providencia" (Villalba), en las cuales trabajé con todo tipo de facilidades. Muchas gracias al personal de ambas y, sobre todo, a los niños.

La parte experimental ha contado, en lo que respecta al análisis estadístico, con la colaboración especializada de Pedro Concejero y Rosa Bersabé, ambos del Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Extiendo mi agradecimiento hacia ellos y, también, hacia Antonio Maldonado, por brindarme desinteresadamente su ayuda.

Ha sido fundamental la financiación económica. Gracias a la Beca Complutense pude dedicarme cuatro años de lleno a la investigación. Gracias a la Acción Integrada Hispano-Francesa he podido dar a mi estudio la dimensión trans-lingüística.

De la estética de la presentación no soy la única responsable: Rafael Colomer en los textos y Ricardo Esteban en los gráficos. Un agradecimiento especial para ellos.

Para finalizar, enumero los "apoyos externos", no menos importantes que los anteriores. A mis padres y hermanos les dedico todo este trabajo. Además de ellos, se merecen un lugar en esta página tanto Rafa, como toda esa segunda familia que tengo a mi lado: Carmen, Ricardo, Susi, Fernando, Marta, Miguel, Carmela y Cayetana.

A mis padres y hermanos

INDICE

- INTRODUCCION	11
- CAPITULO I: EL PROCESO DE GRAMATICALIZACION: TIPOS DE ACTIVIDAD Y CONOCIMIENTOS IMPLICADOS.	17
1. Revisión Histórica	19
1.1. El enfrentamiento epistemológico: Skinner y Chomsky.	19
1.2. Las derivaciones de los reduccionismos.	22
1.2.1. Las insuficiencias del modelo formal:	
"La revolución del significado".	22
1.2.1.1. La inclusión de variables semánticas.	26
1.2.1.2. La inclusión de variables pragmáticas.	27
1.2.1.3. La inclusión de variables cognitivas.	28
1.2.2. Las insuficiencias del modelo funcional:	
"El problema de la discontinuidad".	29
1.3. Propuestas de integración.	32
1.3.1. La discontinuidad desde un modelo representacional.	32
1.3.1.1. Las constricciones en el aprendizaje.	32
1.3.1.2. Del problema lógico al problema evolutivo.	34
1.3.2. La discontinuidad desde un modelo conexionista.	38
2. Las tres fases del proceso de gramaticalización	40
2.1. El punto de partida y el problema evolutivo.	40
2.2. La fase extra-lingüística: el problema de la funcionalidad.	44
2.3. La fase intra-lingüística: el problema de la forma.	51

2.3.1. La inducción mínima en el proceso de formalización.	53
2.3.2. Las reorganizaciones sucesivas del conocimiento lingüístico.	55
2.3.3. La fase final: Deducción y Automatización.	58
2.4. Propuesta de un modelo teórico sobre el proceso de gramaticalización.	60
- CAPITULO II: EL MARCAJE GRAMATICAL DE PERSONA: SUS IMPLICACIONES EN EL PROCESO DE CONSTRUCCION ORACIONAL	63
1. Delimitación lingüística del problema.	63
2. Tratamiento desde la psicolingüística evolutiva.	65
2.1. El componente pragmático: la función expresiva.	66
2.2. El componente semántico: el esquema de agentividad.	70
2.3. El componente morfosintáctico: las diferencias interlenguas.	72
3. Explicaciones sobre <u>cómo</u> se adquiere.	74
3.1. La propuesta paramétrica.	74
3.2. Crítica al modelo de los parámetros.	77
3.2.1. Sobre los fenómenos asociados a la opcionalidad del sujeto de la oración.	77
3.2.2. Sobre los Estados Intermedios.	79
3.3. Alternativas al modelo de los parámetros.	87
3.3.1. Primera aproximación funcional.	87
3.3.1.1. La Forma Invariable.	89
3.3.1.2. Etapa Extraverbal: El Nodo Identidad.	93
3.3.1.3. Fase de incorporación en la Morfología Verbal: Integración de los nodos Identidad y Acción.	98
3.3.2. Procesos de extensión formal.	104

3.3.2.1. Extensión de la variación flexiva a todos los tipos de verbos.	104
3.3.2.2. Extensión de Vs a SVs: La incorporación del pronombre a la oración.	107
3.4. Propuesta de un modelo teórico sobre el proceso de adquisición de las estructuras morfológicas de sujeto.	108
- CAPITULO III: ELECCION METODOLOGICA: OBSERVACION Y EXPERIMENTACION TRANSVERSAL	111
1. La Observación.	112
2. La Experimentación.	114
3. La comparación translingüística.	115
- CAPITULO IV: ESTUDIO OBSERVACIONAL	117
1. Observación FRASES INICIALES	117
1.1. Procedimiento.	117
1.2. Análisis de las Verbalizaciones.	119
1.3. Discusión.	121
2. Observación RECADOS	124
2.1. Procedimiento.	124
2.2. Análisis de los Recados.	126
2.3. Discusión.	127
- CAPITULO V: ESTUDIO EXPERIMENTAL TRANSLINGUISTICO	131
1. Los recados como procedimiento experimental.	131
2. Aplicación del procedimiento a la muestra española.	132
2.1. Variables	133

2.2. Sujetos	134
2.3. Grupos	135
2.4. Diseño	136
2.5. Control	136
2.6. Procedimientos	138
3. Aplicación del procedimiento a la muestra francesa.	141
3.1. Variables	144
3.2. Sujetos	144
3.3. Grupos	145
3.4. Control	145
3.5. Procedimientos	146
4. Resultados.	146
4.1. El proceso de cambio gradual.	148
4.1.1. El número de recados correctos	149
4.1.1.1. Diferencias por Edad.	152
4.1.1.2. Diferencias por Lengua.	153
4.1.1.3. Diferencias por Grupo.	154
4.1.1.4. Resumen.	155
4.1.2. Tasa de Variabilidad de Respuesta	156
4.1.2.1. La Tasa de Variabilidad de Respuesta en español	156
4.1.2.2. La Tasa de Variabilidad de Respuesta en francés	160
4.1.2.3. Diferencias por Edad.	164
4.1.2.4. Diferencias por Lengua.	165
4.1.2.5. Diferencias por Grupo.	166
4.1.2.6. Resumen.	167

4.1.3. Discusión.	168
4.2. Base Funcional y Mecanismos de Extensión Formal.	171
4.2.1. El Modelo de Regresión Logística.	172
4.2.1.1. Objetivos del análisis y selección del modelo	172
4.2.1.2. Componentes del modelo y procedimiento práctico	174
4.2.2. El modelo explicativo para el Español.	178
4.2.2.1. Modelo Multivariante sin interacciones.	178
4.2.2.2. Exploración de interacciones.	181
4.2.2.3. Modelo Multivariante con interacción	186
4.2.2.4. Resumen.	189
4.2.3. El modelo explicativo para el Francés.	190
4.2.3.1. Modelo Multivariante sin interacciones.	190
4.2.3.2. Exploración de interacciones.	193
4.2.3.3. Modelo Multivariante con interacción	199
4.2.3.4. Resumen.	202
4.2.4. Discusión.	202
4.2.4.1. La Base Funcional.	202
4.2.4.2. Procesos de Extensión Formal.	208
4.3. Efectos de las variaciones en el input.	219
4.3.1. La inclusión de "S".	219
4.3.2. Dificultades de incorporación de "S" a la oración.	223
4.3.3. Discusión.	225

- CAPITULO VI: CONCLUSIONES227
- BIBLIOGRAFIA237

INTRODUCCION

Para un estudioso del proceso de adquisición lingüística, no hay tarea más divertida y gratificante que la de ponerse en contacto con muestras de lenguaje infantil. Tanto es así, que puedo situar el punto de partida del presente trabajo en la reflexión sobre lo que dijo un niño a la edad de 1 año y 10 meses:

- Producción del niño: MI TE AUPI-AUPE
- Interpretación de la madre: YO TENGO un tebeo de Zipi-Zape.

En primer lugar, es éste un claro ejemplo de producción incorrecta del sujeto de la oración. Pero, además, es también representativo de los efectos que, los errores de este tipo, producen sobre la construcción de oraciones en una lengua como el Español. El sujeto se realiza a través de dos estructuras morfológicas: el pronombre y la flexión verbal. En comparación con los aprendices de lenguas como el Inglés, en las cuales la variación personal del verbo es casi inexistente, los aprendices de nuestra lengua se enfrentan a una doble tarea.

Imaginemos que, un año después, el niño del ejemplo produce, ante una situación similar, la versión adulta. Habrá, entonces, dado un paso de gigante desde:

- Una categorización Semántico-Pragmática: Yuxtaposición de significados sin relación gramatical entre ellos (MI + TE), con una funcionalidad básica, interpretable a través del contexto.
- A una categorización Gramatical: Relación de concordancia en primera persona entre el pronombre de caso nominativo y la flexión verbal (YO tengO).

Desde el principio, mi intención fué profundizar en este paso desde la ausencia a la presencia de gramaticalización. Tuve la sensación de enfrentarme a un problema irresoluble por dos motivos:

- La rapidez: Aquéllos adultos que han tenido la experiencia de convivir con niños que están aprendiendo a hablar, comentan su asombro ante lo "instantáneo", lo

repentino del cambio: "de la noche a la mañana, los niños hablan bien". Indudablemente, produce asombro y admiración oír a niños de tres años produciendo oraciones gramaticalmente correctas.

- Su naturaleza, de un nivel de arbitrariedad que hace difícil coordinarlo con adquisiciones pre-lingüísticas, cognitivas, comunicativas... Con respecto a ellas, la adquisición gramatical favorece una imagen de discontinuidad.

En este estado de la reflexión, me encontré con otro tipo de ejemplos:

- I. Adulto: Ve y dile a mamá que yo tengo el coche
 Niño a su madre: OCHE A NENA
 Adulto: Dile a mamá que el coche lo tienes tú
 Niño a su madre: OCHE E NENE (2 años y 4 meses)

- II. Adulto: Dile que tienes que merendar
 Niño a su madre: TENE QUE MENDA (2 años y 8 meses)

- III. Adulto: Víctor, ves a decirle a la tía que yo quiero chocolate
 Niño a su tía: TIA, QUE DICE LA YOLI QUE QUIERE CHOCOLATE
 (3 años y 2 meses)

- IV. Adulto: Dile a tu hermano que yo tengo el tebeo
 Niño a su hermano: QUE TENE EL TEBEO EL (3 años y 5 meses)

En primer lugar, me llamaron la atención las posibilidades que el procedimiento de dar recados a los niños ofrecía para estudiar el lenguaje infantil. En concreto, para el tema que me interesaba, la producción de marcas de persona en un entorno de construcción oracional:

- I. Que yo tengo: OCHE A NENA *
- II. Que tienes: TENE *
- III. Que yo quiero: QUIERE
- IV. Que yo tengo: TENE EL

En segundo lugar, el procedimiento de los recados podía permitirme el acceso a las fases previas a la gramaticalización. El ejemplo I es el más lejano, compartiendo las características de "MI TE AUPI-AUPE". El ejemplo II se sitúa en una fase intermedia, ya que puede interpretarse como un intento fallido de gramaticalización. Por último, los ejemplos III y IV son ya gramaticales.

Por estos dos motivos, tomé la decisión de estudiar la adquisición de las estructuras morfológicas de sujeto a través del procedimiento de los recados. Las expectativas se han cumplido, ya que este proceso de adquisición ha presentado las siguientes características generales:

- Es un proceso **gradual**: Hasta algo tan específico como las estructuras morfológicas de sujeto ha requerido su descomposición en sub-fenómenos que se han ido adquiriendo unos tras otros. En primer lugar, hay gradación en cuanto a la incorporación de procedimientos pronominales y flexivos. En segundo lugar, la correcta producción del sujeto de la oración empieza con unos verbos antes que con otros, con unas personas antes que con otras. No estamos, por lo tanto, ante una adquisición todo-nada.
- Es un proceso **lento**: Delimitando un período cronológico entre los 2 y los 3'6 años, no hemos podido fijar ni el principio ni el final del proceso. A los dos años los niños ya poseen algún tipo de conocimiento sobre las estructuras morfológicas de sujeto y, a los 3'6 años, aún no están en posesión de un conocimiento completo. No nos encontramos, por lo tanto, ante una adquisición repentina ni "instantánea".

Cuando hablamos de "algún tipo de conocimiento", nos referimos al hecho de que el punto de partida sea una producción de recados no caótica sino estructurada, pero sin que dicha estructura sea predominantemente gramatical. El tema de la gradación

nos introduce en otras características del proceso de gramaticalización que estamos abordando:

- Se configura en torno a unas adquisiciones básicas, cimientos del desarrollo posterior, cuya explicación sobrepasa el ámbito formal, la especificidad lingüística. Nos ha exigido plantearnos la génesis de la gramaticalización en un entorno **funcional**.
- **A partir de** esas adquisiciones básicas, se extiende hasta cumplir las mayores exigencias de **organización** que cada lengua plantea. Nos ha exigido, por lo tanto, movernos más allá de la funcionalidad.

Con respecto a cómo nos planteábamos el problema al principio, el hecho de poder percibir la lentitud del proceso nos permite afrontar también la relación entre la gramaticalización y el desarrollo cognitivo global del niño. Ya no hablaremos de discontinuidad, sino de discontinuidad "aparente". Lo que no implica ignorar la especificidad del fenómeno que estudiamos, sino su ubicación en un terreno abordable.

En los capítulos I y II se analizan los precedentes de esta reflexión personal. Primero los enfrentamientos teóricos en torno al proceso de adquisición del lenguaje en general. Después, las mismas polémicas en torno al problema concreto de las estructuras morfológicas de sujeto.

En el capítulo III se presentan las tres variaciones del Método Transversal que se han utilizado para obtener datos:

- La Observacional: a la que pertenecen los ejemplos en los que se apoya esta introducción.
- La Experimental: aplicada a una muestra de 72 niños españoles comprendidos entre los 2 y los 3'6 años.
- La Experimental-Translingüística: aplicada a una muestra de 36 niños franceses, también entre los 2 y los 3'6 años. Los aprendices de esta lengua también

deben resolver el doble marcaje morfológico de sujeto, aunque la variación personal del verbo no sea tan amplia como en Español.

Lo que se ha obtenido tras la aplicación de esta metodología ocupa los capítulos IV y V. De ello se derivarán unas conclusiones centradas no sólo en la manera de enfocar el estudio de la adquisición del lenguaje, sino también sobre el modelo de funcionamiento mental que lo hace posible. Con este objetivo se discutirá la viabilidad de los modelos mentales vigentes para dar cuenta de los rasgos de gradación, lentitud e inespecificidad formal-funcional, que parecen caracterizar a los procesos de cambio cognitivo tales como la adquisición del lenguaje.

CAPITULO I.

EL PROCESO DE GRAMATICALIZACION: TIPOS DE ACTIVIDAD Y CONOCIMIENTOS IMPLICADOS

"For several years, I have
been trying to reconcile
ostensibly incompatible
positions: nativism and
constructivism, modularity and
general cognitive processes...
And I am not alone in this
epistemological schizophrenia"

(Annette Karmiloff-Smith)

La reflexión sobre la Adquisición del Lenguaje ha planteado una doble dicotomía:

- Pre-formación versus Construcción, en función del tipo de actividad que el sistema que adquiere lenguaje despliega durante la ontogénesis.
- Especificidad versus Inespecificidad lingüística, en función del tipo de conocimientos implicados en el proceso. Un planteamiento de especificidad resalta los aspectos formales mientras que un planteamiento de inespecificidad reclama la importancia de los aspectos funcionales del lenguaje.

En primer lugar, afrontaremos estas dicotomías desde una perspectiva histórica. Comenzaremos por los primeros modelos que asumieron la importancia del tema que nos ocupa para la Psicología: el modelo de Skinner y el modelo de Chomsky. Ambos representan posturas opuestas: la propuesta conductista es de construcción, inespecificidad y funcionalidad mientras que la propuesta chomskyana es de pre-formación, especificidad y preponderancia de los aspectos formales (gramaticales, morfosintácticos). Veremos como los dos tipos de reduccionismo conducen a callejones sin salida.

Por ello continuaremos con las propuestas teóricas recientes, a las que subyace un planteamiento de integración.

En segundo lugar, profundizaremos en los problemas teóricos que plantea el proceso de gramaticalización, organizándolos en tres momentos evolutivos:

- 1. El Punto de Partida

Nos obliga a plantearnos el Problema Evolutivo, es decir, cómo explicar la emergencia progresiva del habla gramatical.

- 2. Fase Extralingüística

A partir de ella, abordaremos el Problema de la Funcionalidad, es decir, la inclusión de la adquisición gramatical en entornos funcionales.

- 3. Fase Intralingüística

Nos lleva a considerar una zona autónoma en el proceso de gramaticalización, en cuanto a la exclusividad en el tipo de actividad que realiza y en cuanto a especificidad en el tipo de problemas que resuelve.

A la exposición de los problemas que plantea el Proceso de Gramaticalización, tanto desde una perspectiva histórica como evolutiva, subyace un propósito de síntesis o de "reconciliación". Espero no provocar en el lector la esquizofrenia a la que hace referencia Karmiloff Smith.

1. REVISION HISTORICA

1.1. EL ENFRENTAMIENTO EPISTEMOLOGICO: SKINNER Y CHOMSKY

En su "Verbal Behaviour" (1957), Skinner pretendió demostrar que el lenguaje podía ser descrito como conducta verbal y que no había motivos para atribuir a hablantes y oyentes procesos mentales como "comprensión", "intenciones", "conocimiento de reglas"...

Una vez descrito el lenguaje como conducta, es posible explicarlo a través de las leyes de contingencia que controlan a ésta: las respuestas verbales que traigan consigo la evitación del dolor o la reducción de un estado de necesidad serán reforzadas y ocurrirán con mayor frecuencia que aquéllas que tienen un valor adaptativo menor. Estos nexos que se establecen entre las conductas verbales y los acontecimientos que las suceden determinan el avance lingüístico durante la infancia. Una emisión hablada puede surgir como:

- Un MAND: El niño quiere conseguir algo del adulto. Si un sonido producido al azar por el niño repercute en la atención o ayuda del adulto, dicho sonido se vuelve susceptible de repetición
- Un TACT: El niño se ve envuelto en numerosos acontecimientos a los que acompañan palabras. Si un sonido producido al azar por el niño provoca un efecto positivo sobre la situación, aumentará la probabilidad de que se produzca en el futuro.
- Respuestas Ecoicas: El niño imita los sonidos producidos por los adultos, y es atendido y recompensado por éstos si su producción se asemeja al estímulo original.

Además de estas tres modalidades, el autor propone otras dos más en las cuales el nexo se establece entre dos conductas verbales. Es el caso de las Respuestas Intraverbales y los Autoclíticos. Las primeras pretenden explicar fenómenos simples

como el que una palabra sugiera a otra por aparecer ambas en frases similares. Las segundas se enfrentan con fenómenos complejos de organización gramatical. Tienen origen autoclítico los artículos, los adverbios, los morfemas, etc.

La réplica de Chomsky (1959, 1965), parte de una concepción del lenguaje opuesta a la conductual de Skinner. Básicamente, diferenció en las frases una Estructura Profunda y una Estructura Superficial. La Estructura Profunda es la más cercana a las relaciones conceptuales que el hablante quiere expresar. Para que esta estructura, no directamente representada en el lenguaje hablado, se realice en oración, debe ser organizada conforme a las reglas gramaticales de la lengua. La relación entre ambas estructuras puede ser especificada a través de una serie de reglas de transformación:

1. RELACIONES CONCEPTUALES
2. ESTRUCTURAS PROFUNDAS
3. REGLAS DE TRANSFORMACION
4. ESTRUCTURAS SUPERFICIALES

Este planteamiento es incompatible con el modelo conductista. Según Skinner, el ambiente es el protagonista, ya que proporciona el modelo (segmentos del input que el niño imita), y guía las sucesivas aproximaciones a éste (refuerzo diferencial en función de la adecuación al criterio del adulto).

El giro teórico chomskyano se resume en dos de sus propuestas:

- La inclusión del sujeto: Además de la estimulación externa, es necesario plantearse la estructura interna del sistema de conocimiento, cómo procesa la información y organiza su comportamiento. Esta crítica tuvo un efecto demoledor que traspasó el área de la adquisición del lenguaje, extendiéndose por todo el área de la cognición humana. A partir de ella se abandonaron los planteamientos skinnerianos.
- La Competencia Lingüística: Lo que el niño oye no son más que manifestaciones de reglas subyacentes. Luego es necesario explicar el acceso a estas reglas. Chomsky lo resuelve a través de la propuesta de una Competencia

Lingüística: Los niños nacen con un conocimiento de los rasgos básicos que son comunes a todas las lenguas (Universales Lingüísticos) y de una serie de estrategias para identificar los patrones indicativos de las reglas subyacentes. Ambos constituyen el LAD (Language Acquisition Device). Este mecanismo se pone en marcha a la mínima exposición ante un ambiente lingüístico, por ello se habla de proceso de desencadenamiento de la competencia lingüística.

Con esta breve exposición de los dos modelos queda descrita la doble dicotomía:

- En cuanto al tipo de actividad que se despliega a lo largo de la ontogénesis:
 - La propuesta conductista: "Un método de aprendizaje consiste en ensamblar el programa a base de combinar los elementos existentes, utilizando la retro-alimentación para evaluar la utilidad del resultado"
 - La propuesta chomskyana: "El segundo método de construcción está gobernado por información que asegura que sólo se produzcan programas viables" (Johnson Laird, 1990).
- En cuanto al tipo de conocimientos/variables implicadas:
 - La propuesta conductista engarza la producción lingüística con el efecto ambiental que produce y las consecuencias que tiene para el hablante. La adquisición del lenguaje se plantea en un entorno funcional.
 - La propuesta chomskyana pone en relación la producción lingüística con las reglas morfosintácticas de las cuales se deriva. La adquisición del lenguaje se plantea en un entorno formal.

1.2.LAS DERIVACIONES DE LOS REDUCCIONISMOS

1.2.1. LAS INSUFICIENCIAS DEL MODELO FORMAL: "LA REVOLUCION DEL SIGNIFICADO"

Según Mac Neill (1966), "El proceso de adquisición del lenguaje es un proceso de **invención**. Sobre la base de una capacidad fundamental para el lenguaje, cada generación **crea** de nuevo el lenguaje, y lo hace a una velocidad sorprendente".

Los términos invención/creación son claramente dardos contra los mecanismos de imitación propuestos por Skinner. Una manera de demostrar que los niños no imitan es encontrar rasgos distintivos en el habla infantil. Este planteamiento condujo a la hipótesis de que los niños, cuando comenzaban a juntar palabras, lo hacían siguiendo una serie de reglas estructurales básicas.

Braine (1963), Brown y Fraser (1963), Jenkins y Palermo (1964) y Miller y Ervin (1964), intentaron demostrar que, en las primeras producciones de los niños, había algo más que mera yuxtaposición. Todos estos autores propusieron un esquema básico:

ORACION = EJE + ABIERTA

EJE= Palabra perteneciente a una clase cerrada
(preposiciones, pronombres, artículos...)

ABIERTA= Palabra perteneciente a una clase abierta
(sustantivos, verbos, adjetivos)

Las primeras producciones del niño entrarían dentro de uno de estos cuatro tipos:

- P1 + O
- O + P2
- O + O
- O

P= Pivot= Eje

O= Open= Abierta

Las palabras de clase cerrada ocuparían un lugar fijo en la frase y nunca aparecerían solas. Las palabras de clase abierta no compartirían estas restricciones de orden y podrían aparecer solas. Téngase en cuenta que estas particularidades caracterizarían al habla infantil por contraste al habla adulta.

Durante los años 60 se discutió "el grado de innatismo de estos principios estructurales subyacentes a las producciones del niño, si eran exclusivos de la conducta lingüística y su relación con los modelos vigentes de gramática transformacional y sus derivaciones" (Slobin, 1981a).

Cuando los niños iban más allá de las producciones de dos palabras, era posible establecer relaciones aún más estrechas entre sus producciones lingüísticas y la teoría transformacional. En esta línea, se intentaron establecer relaciones entre:

- Orden de adquisición y complejidad derivacional: las oraciones que exigen menos transformaciones aparecerán antes que aquellas que precisan más transformaciones. Brown y Halon (1970) hicieron estas predicciones en cuanto al orden de aparición:
 - 1ª. Afirmativas (We had the ball)
 - 2ª. Interrogativas (Did we have the ball?)
 - 3ª. Oraciones "truncadas" (We did)
 - 4ª. Negativas (We didn't have a ball)
- Errores que cometen los niños y complejidad derivacional: Bellugi (1971), detectó que los niños a veces producen errores en las WH-questions del tipo "Where we can go?". Según este autor, esta oración precisa de dos transformaciones y el niño sólo consigue realizar una de ellas.

Estas investigaciones, derivadas del modelo chomskyano, recibieron fuertes críticas que culminaron en lo que se ha descrito como "Revolución del Significado". Como punto de partida, hemos seleccionado el estudio crítico realizado por Hernández Pina (1984), que demostró la no aplicabilidad de los presupuestos de las gramáticas Eje-Abierta a la lengua española.

Esta autora, tras analizar las producciones de su hijo, recogidas longitudinalmente, no pudo confirmar las predicciones del modelo:

1. Distinguir entre clases abierta y eje sobre la base de su frecuencia de aparición: "No parece ser generalizable que pueda hablarse de una distinción entre clase abierta y clase cerrada en base a su frecuencia de aparición".
2. Ver si, efectivamente, las palabras más frecuentemente usadas por el niño son las palabras eje: "No se ha obtenido una relación entre las palabras eje y su frecuencia; al menos en el caso estudiado, las palabras ejes no resultaron las más usadas".
3. Comprobar si las palabras eje ocupan una posición fija en las frases del niño español: "Distribucionalmente, las palabras eje en efecto tendieron a ocupar una posición fija, preponderando el esquema P+O frente al O+P. (Recordemos que ambas posiciones figuran en el tipo de construcciones admitidas por una gramática eje-abierta. Sólo que ésta no indica cuál de ambas condiciones es más frecuente)".
4. Comprobar si las palabras eje no aparecen en frases de una sola palabra: "Ciertas palabras catalogables como eje (adverbios y pronombres) sí aparecieron aisladamente, con lo que queda en entredicho la bondad de una gramática eje-abierta".

Recogemos la explicación de la propia autora sobre las expectativas no cumplidas: "... el modelo estructural de algunos estructuralistas y psicólogos no creo que sea correcto a menos que se tenga en cuenta el significado... Ahora bien, esto quiere decir que, funcionalmente hablando, hay lenguaje tan pronto como se registran expresiones con significado, las cuales serán muchas veces ajenas al sistema al que está expuesto el niño".

El promotor de este nuevo giro teórico fue Bloom (1971), autor que destacó el hecho de que una misma estructura puede expresar distintas relaciones semánticas:

N	+	N		
Botón		mamá	-----	Posesión
Papás		cocina	-----	Localización
Mamá		pan	-----	Petición
Casa		rota	-----	Atribución

(Ejemplos de Hernández Pina, 1984)

Como las producciones de los niños, en la mayoría de los casos, parecían provocadas por un intento de comunicar significados específicos, se propuso que tenía más sentido describir el lenguaje del niño en términos de las ideas que pretenden expresar más que en términos de los imperfectos procedimientos estructurales que para ello emplean.

Muchos investigadores se unieron a esta propuesta. Según Schlesinger (1982): "Slobin (1966), Schlesinger (1971), Bowerman (1973), Bloom (1970), Antinucci Parisi (1975) y Schaeerlaekens (1975): Todos ellos comparten la idea de que la comprensión del lenguaje del niño sólo es posible si se pone en relación lo que el niño dice con el significado que el niño presumiblemente quiere expresar".

En primer lugar, se opusieron a una propuesta de especificidad a la hora de explicar la adquisición lingüística. Según Clark E.V. (1977a), "El énfasis puesto sobre la estructura de las frases y la expresión de las relaciones estructurales fué indudablemente un reflejo de la importancia que se dió a la sintáxis y a las estructuras sintácticas en la teoría lingüística generativa-transformacional. Más recientemente, sin embargo, ha habido un cambio al considerar no sólo sintáxis sino también semántica, cognición, y las funciones comunicativas del lenguaje".

Slobin (1981a) comenta que los años 70 se caracterizaron por una reflexión sobre el proceso de adquisición centrada en 7 términos: semántica, contexto, input, pragmática, discurso, cognición y estrategias. De ellos, el autor extrae tres grupos de variables:

- Los teóricos de los factores semánticos y contextuales enfatizan que los mensajes tempranos se apoyan en información lingüística y situacional, tanto en comprensión como en producción.
- Los teóricos del input, la pragmática y el discurso, ponen de relieve que la mayor parte del significado proviene de la estructura y el contenido de la interacción social.
- Los teóricos de la cognición y el lenguaje postulan que la sintaxis es un reflejo de estructuras y procesos más generales.

Vamos a profundizar un poco en cada una de estas variables:

1.2.1.1. La inclusión de variables semánticas:

Partiendo de la propuesta de Fillmore (1968) sobre una estructura profunda descrita en términos de relaciones semánticas o "casos", se probó su viabilidad para dar cuenta de las primeras producciones del niño. Se han elaborado diversas clasificaciones de significados a partir de la confrontación de esta propuesta inicial con datos longitudinales de lenguaje infantil. Brown (1973) ofrece una síntesis de todas ellas:

AGENTE + ACCION	("Mummy sit")
ACCION + OBJETO	("Eat dessert")
AGENTE + OBJETO	("Mummy pigtail")
ACCION + LOCALIZACION	("Put down")
ENTIDAD + LOCALIZACION	("Baby there")
POSEEDOR + POSEIDO	("Mummy book")
ENTIDAD + ATRIBUTO	("Wet nose")
DEMOSTRATIVO + ENTIDAD	("That candy")

1.2.1.2. La inclusión de variables pragmáticas:

Según Schaerlaekens (1973), "Las frases de dos palabras tienen una función en su propio sistema comunicativo en el cual son semánticamente interpretables, poseyendo su propia sintaxis así como su propia determinación contextual". A partir de este planteamiento, Lock (1980) se pregunta "¿Cómo el niño, a través de la interacción con su madre, consigue inventar y usar lenguaje?". El mismo autor responde así: "La emergencia del lenguaje debe describirse como un proceso de re-invencción dirigida. El individuo no es visto como generador de estrategias por sí mismo para adquirir conocimiento, sino que estas estrategias le son transmitidas a través de su interacción con aquéllos que ya están en posesión de ellas". La habilidad para relacionar el lenguaje con aquellos aspectos de la experiencia que son compartidos por el hablante y el oyente es crucial para la comunicación. Al principio, el niño lleva a cabo esta coordinación a través de un repertorio de estrategias comunicativas pre-verbales. Dore (1977) realizó dos estudios sobre los actos de habla, uno en el inicio del desarrollo lingüístico y otro a los tres años, con el objetivo de mostrar cómo van incrementando su capacidad de uso del lenguaje para facilitar las diversas interacciones sociales:

a) Primeros Actos de Habla:

- ETIQUETADO: Nombrar un objeto.
- REPETICION: De toda o parte de una producción adulta.
- PETICION DE ACCION: Pide que el adulto haga algo.
- PETICION DE RESPUESTA LINGUISTICA: El niño pregunta y espera respuesta o confirmación del adulto. ("Book?", Adulto: "Yes, it's a book").
- LLAMADA: El niño llama al adulto.
- SALUDO (Hi!).
- PROTESTA: El niño se resiste a la acción del adulto con palabras y gritos.
- PRACTICA: El niño emplea una palabra o una forma fonológicamente constante en ausencia del objeto, de la situación y sin dirigirla al adulto.

b) Actos de Habla a los 3 años:

- PETICIONES: Para solicitar información, acción, etc.
- RESPUESTAS: Producciones que completan directamente la producción anterior. ("No. He's not playing with it").
- DESCRIPCIONES: Producciones relativas a lo que rodea al niño ("I'm drawing a house").
- ESTADOS: Creencias, emociones, actitudes...
- EVALUACIONES: ("Right, yes", "No, I disagree").
- CONVENCIONES CONVERSACIONALES: ("OK", "Thanks").
- EJECUCIONES: Producciones que acompañan a la acción ("Stop", "I'm first").

1.2.1.3. La inclusión de variables cognitivas

Según Sinclair (1971), "Nuestra propuesta es la siguiente:

- El niño aporta a la tarea de adquirir un lenguaje no una serie de principios lingüísticos universales, sino funciones cognitivas innatas que, en última instancia, se convierten en estructuras universales de pensamiento.
- Los universales lingüísticos existen en función de dichas estructuras universales de pensamiento, y éstas son universales no por innatas, sino por ser consecuencias necesarias de factores autoregulatorios y procesos de equilibración.
- Como la inteligencia precede filo y ontogenéticamente al lenguaje, y como la adquisición de las estructuras lingüísticas es una actividad cognitiva, las estructuras cognitivas deben ser empleadas para explicar la Adquisición del Lenguaje y no al revés".

Schlesinger (1977) denomina a este enfoque Determinismo Cognitivo: "El determinismo cognitivo defiende que el niño aprende los conceptos expresados por el lenguaje a través de maduración e interacción con el medio extralingüístico y,

después, estos conceptos son asociados con la expresión lingüística que le corresponde".

La necesidad de tener en cuenta este conjunto de variables no es un problema circunscrito al ámbito de la adquisición del lenguaje, sino generalizable a cualquier planteamiento sobre la actividad lingüística en general. En contra de un enfoque reduccionista, Mayor (1991) opina que "la actividad lingüística, que posee características específicas, no se describe ni se explica basándose exclusivamente en ellas, sino que necesita situarse en un doble contexto comunicativo y cognitivo, cumplir una doble función comunicativa y cognitiva, y ajustarse a un modelo de procesamiento que se desarrolle en un marco comunicativo y utilice todos los recursos cognitivos disponibles". En el siguiente apartado se analizará el reduccionismo opuesto, aquél que consiste en ignorar esas "características específicas" a las que hacía referencia el autor.

1.2.2. LAS INSUFICIENCIAS DEL MODELO FUNCIONAL: EL PROBLEMA DE LA DISCONTINUIDAD

Los presupuestos funcionalistas se fueron articulando en un modelo teórico (Bruner, 1975-1983). Bowerman (1985a), expone las tres ideas básicas en las que se basa:

- El niño posee fuertes habilidades cognitivas que le permiten estructurar e interpretar sus experiencias sobre bases no lingüísticas (noción de agente, localización espacial, causalidad, etc.).
- Las formas lingüísticas se acoplan a éstos pre-establecidos conceptos o categorías de significado:

objeto redondo-----pelota

acción pasada-----ED

suceso causal-----Sujeto-Verbo-Objeto

- El motor es la comunicación, es decir, el deseo del niño de expresar, de comunicar dichos significados.

Según Miller (1979), "En un principio, el niño interpreta las regularidades sintácticas de su lengua según criterios cognitivo-semánticos y pragmáticos. Sólo después de una serie de estadios evolutivos, sobre cuya naturaleza no pretendo ahora especular, adquiere el niño, sucesivamente, el conocimiento sobre las estructuras formales y sintácticas". He recogido esta cita por dos motivos:

- Por plantear el problema evolutivo, es decir, el enfoque funcionalista diferencia dos etapas:

1ª) Criterios cognitivo-semánticos-pragmáticos

2ª) Criterios morfosintácticos

- Por aludir a la dificultad de explicar el paso de una a otra. Concretamente hace referencia a que no es su objetivo "especular" sobre los estadios intermedios entre ambas.

Sobre este tema es muy ilustrativo el trabajo realizado por Petitto (1987). Esta autora comparó dos procesos de adquisición pronominal:

- el de los niños normales: se caracteriza por la discontinuidad entre el gesto deíctico de señalar y la etiqueta lingüística pronominal (se señala a sí mismo=YO, señala a otro=TU).
- el de los niños sordos: el gesto pronominal en el lenguaje de signos (ASL) es igual que el signo pre-lingüístico.

Debido a esta continuidad formal, se esperaba una mayor facilidad para adquirir los pronombres en los niños sordos. Sin embargo, los resultados obtenidos a través de dos estudios longitudinales no apoyaron esta hipótesis:

- 10-12 meses: Señalan personas, objetos, lugares.
- 12-18 meses: Señalan objetos y lugares pero no personas.

- 18-24 meses: **Errores de inversión** al señalar personas, a pesar de la fuerza icónica de los gestos.
- 24-27 meses: Señalan correctamente personas.

La transparencia de los signos deícticos se pierde al incorporarse éstos a un sistema lingüístico. Belinchón, Igoa y Riviere (1992) comentan el hecho de que "algunos aspectos formales que definen, bien a todos los lenguajes o bien a lenguas particulares, son esencialmente arbitrarios, es decir, no se derivan de propiedades, principios o procesos globales de carácter cognitivo y social, ni constituyen un reflejo de las funciones que el lenguaje cumple. Hay aspectos estructurales del lenguaje que son, en suma, fundamentalmente "opacos".

La incorporación de variables semánticas, pragmáticas y cognitivas no es suficiente para explicar el proceso de adquisición lingüística. Queda pendiente el problema de la discontinuidad, que López Ornat (1991) describe así: "Cómo se produce ese préstamo de conocimiento sobre realidades físicas directas con significación funcional a realidades convencionales, arbitrarias y con significación formal. El salto entre ambos sistemas carece, por ahora, de puente."

1.3. PROPUESTAS DE INTEGRACION

1.3.1. LA DISCONTINUIDAD DESDE UN MODELO REPRESENTACIONAL

Los investigadores que siguieron ortodoxamente el modelo de Chomsky se mantuvieron al margen de todas estas disquisiciones sobre la funcionalidad. Veamos el rechazo del problema en esta cita de Wexler y Culicover (1980): "Las consideraciones funcionales puede que jueguen algún papel al explicar por qué ciertas formas se desarrollan antes que otras, pero no tenemos evidencia de que esto ocurra, ni de cómo ocurre. Lo que es importante es que dichas consideraciones sean estudiadas y que se presente una teoría articulada y una descripción de los datos. Pero, aunque las consideraciones funcionales desempeñen un rol, ellas no explican de ninguna manera cómo se aprende un lenguaje, cómo el niño crea su gramática. Además, sólo dan los motivos para dicha creación. El misterio central del COMO permanece sin solución".

Para explicar ese "cómo", según los teóricos de este modelo, no queda más remedio que proponer un conocimiento lingüístico innato. Sin embargo, a pesar de no abandonar en ningún momento este supuesto básico, sí es posible hablar de cierta apertura con respecto al modelo chomskyano original. Vamos a comentar dos tipos de matizaciones a sus planteamientos iniciales. A ambas subyace la necesidad de solventar la debilidad epistemológica que supone la idea de un conocimiento pre-formado e inflexible enfrentado a la enorme variabilidad del medio -lingüístico y no lingüístico- en que dicho conocimiento se despliega.

1.3.1.1. Las Constricciones en el Aprendizaje

A partir de Chomsky (1981), una instrucción genética se interpreta, más que como una regla que obliga a efectuar ciertas combinaciones, como una regla que prohíbe ciertas combinaciones.

Dentro de este nuevo marco, Johnson Laird (1988) comenta:

- La posibilidad de aprendizaje: "El aprendizaje no puede aumentar la potencia computacional, pero sí puede aumentar la potencia lógica y conceptual". "Un sistema de aprendizaje, como totalidad, tiene cierto grado de poder computacional. Supongamos que tiene el poder de una máquina de estados finitos. En este caso, nada de lo que pase posteriormente por vía de aprendizaje incrementará su poder computacional (para que ello ocurra necesita equiparse de una memoria mejor). Con todo, en determinado estadio, dicho sistema puede que no sea capaz de llevar a cabo la suma, mientras que, en un estadio posterior, puede haber llegado a dominar esa habilidad".
- Los tipos de aprendizaje posibles: "Cuando hay sólo un gran número finito de candidatos posibles, el aprendizaje se convierte en una especie de deducción: a medida que entran datos, se utilizan para eliminar hipótesis hasta que sólo queda un candidato superviviente. En algunos casos, sin embargo, el aprendizaje adopta una forma inductiva, que es mucho menos segura y que, por tanto, satisface un criterio de éxito más débil que el de la identificación al límite. No obstante, las restricciones son esenciales para que un aprendizaje tenga éxito".

El hecho de proponer una competencia lingüística constituida por "todos los candidatos posibles" lleva a la consideración, dentro de este modelo, del Problema Evolutivo, es decir, de cómo se selecciona el candidato adecuado para la lengua que se está adquiriendo. De hecho, dicha competencia se concibe ahora como una Gramática Universal o "sistema altamente estructurado que sólo se haya parcialmente realizado" (Chomsky, 1986).

1.3.1.2. Del Problema Lógico al Problema Evolutivo

Pinker (1979), al plantearse los aspectos que una teoría sobre la adquisición debe tratar, señala los siguientes:

1. **APRENDIBILIDAD:** Esta característica hace referencia a lo que un sistema puede aprender, es decir, tanto a las constricciones que éste tiene como a la facilidad con la que aprende gracias a estas constricciones.
2. **EQUIPOTENCIALIDAD:** El niño es capaz de aprender cualquier gramática.
3. **TIEMPO:** Más o menos de los 2 a los 3 años y medio.
4. **INPUT:** El niño termina hablando la lengua a la que está expuesto.
5. **EVOLUCION:** Hay sucesivas aproximaciones al modelo adulto.
6. **COGNICION:** La aproximación al lenguaje no debe realizarse con estructuras o procesos inconsistentes con la estructuras y procesos cognitivos.

Esta clasificación puede agruparse en torno a dos problemas:

- El Problema Lógico (Aprendibilidad/Equipotencialidad): Hace referencia a la rapidez, facilidad, uniformidad del proceso, a pesar de la pobreza del estímulo y de la falta de evidencia negativa.
- El Problema Evolutivo (Tiempo/Input/Evolución/Cognición): Hace referencia a la gradación del proceso (paso a paso), al esfuerzo que cuesta (errores, dificultades, retrocesos) y a las diferencias que tienen lugar entre una y otra lengua o entre un niño y otro.

¿Cómo coordinar ambos problemas sin salirse del modelo teórico general?. Vamos a ver dos propuestas explicativas.

a) El Modelo Paramétrico

Las discontinuidades que plantea el problema evolutivo se coordinan con la supuesta continuidad del modelo al proponerse una sucesión de etapas que nunca sobrepasan lo pautado por la Gramática Universal:

- G0: Estado Inicial; Gramática Universal
Sistema de parámetros compuestos por el abanico de valores que pueden adoptar. Cualquier lengua es una selección de valores en cada parámetro. La labor del niño es, por lo tanto, ajustar los parámetros a los valores de su lengua.
- G1: Estado Intermedio; Gramáticas Intermedias.
Siguen los pasos siguientes:
 1. El parámetro se rellena con un valor pre-determinado por la G.U.
 2. Si el valor pre-determinado por la G.U. no coincide con el de la lengua que se está adquiriendo, tiene lugar un proceso de ajuste.
 3. Determinados datos del input desencadenan el cambio de valor.
 4. El parámetro se rellena con el valor de la lengua concreta que se está adquiriendo.
- G2: Estado Final; Gramática Adulta.
El conjunto de los parámetros se ajusta a los valores que constituyen dicha lengua. (Hyams, 1986)

La reflexión sobre el grado de constricción que los principios de la Gramática Universal ejercen sobre el conocimiento lingüístico de los niños lleva a tres planteamientos diferentes del problema evolutivo (Weissenborn, Goodluck, y Roeper, 1992):

- Planteamiento de continuidad "fuerte": Desde el principio se equipara la gramática del niño a la del adulto. Es decir, desde el comienzo del proceso de adquisición, está disponible todo el conocimiento lingüístico.
- Planteamiento de continuidad "débil": En la gramática del niño aparecen estructuras imposibles en la gramática del adulto, pero posibles en las gramáticas de los adultos de otras lenguas. Es decir, un estadio gramatical del niño puede no

compartir las características de la lengua que está oyendo pero es, por encima de todo, una gramática **posible**.

- Planteamiento de discontinuidad: El niño atraviesa estados no constreñidos por la Gramática Universal.

La propuesta paramétrica constituye el paso desde la versión fuerte a la débil de la continuidad. Veamos, a continuación, el paso desde la continuidad a la discontinuidad a partir del Modelo Madurativo.

b) El Modelo Madurativo

El Modelo Paramétrico deja sin explicar:

- Cómo se descubre que ciertas estructuras derivadas de la GU son incorrectas en relación con el input.
- Por qué esos datos del input que actúan como desencadenantes no actúan desde el principio.

Es decir, no basta con explicar qué módulo o submódulo de la GU interactúa con qué dato del input sino, también, **cuándo** lo hace. Según Borer y Wexler (1987), los potenciales datos desencadenantes se vuelven disponibles únicamente después del desarrollo biológico (maduración) de los principios lingüísticos necesarios para su uso.

Felix (1992), hace referencia a dos hipótesis enfrentadas en cuanto a si consideran o no procesos madurativos:

- "Percepcionismo": Durante el proceso de adquisición nunca se violan los principios de la GU y se cuenta con ellos desde el principio. Bajo esta hipótesis, que es en la que se asienta el Modelo Paramétrico, el cambio lingüístico es, básicamente, un cambio en la percepción del input por parte del niño.
- "Maduracionismo": La gramática del niño viola principios de la GU. Estos principios emergen sucesivamente en un orden específico y pre-determinado.

El cambio, desde el modelo madurativo, se realiza a partir de un esquema evolutivo que obliga al niño a re-estructurar su gramática cada vez que emerge un nuevo principio. Este esquema le dice qué hacer, cuándo hacerlo y qué datos del input atender en qué momento. Nos propone, por lo tanto, un componente innato aún mayor que el modelo paramétrico.

A través de los parámetros reflexionamos críticamente sobre la idea de un proceso de adquisición "instantáneo". Los procesos de ajuste a los valores vigentes en el input consumen tiempo. Por su parte, el modelo madurativo plantea una idea de crecimiento. Sólo desde la discontinuidad es posible llegar a conclusiones como ésta: "El conocimiento del lenguaje crece en la mente del niño como resultado de la interacción entre principios innatos y la evidencia externa" (Felix, 1992).

Hemos visto como, desde un modelo de corte generativista, se ha afrontado el Problema Evolutivo de dos maneras:

- Las producciones de los niños cambian a lo largo del proceso de adquisición, pues los valores que las generan se van alternando hasta coincidir con las características del input. La equiparación al modelo adulto no supone un aumento de nivel, una progresión, sino que se alcanza por mera sustitución de unos principios de la GU por otros.
- Las producciones de los niños progresan, porque su conocimiento lingüístico va madurando a medida que van emergiendo gradualmente los principios de la GU.

Constituye una apertura para el modelo original la consideración tanto del Problema Lógico como del Problema Evolutivo. Sin embargo, ésto no deja de ser una apreciación subjetiva, ya que los autores que hay detrás siguen teniendo muy claros los presupuestos iniciales: los niños adquieren un lenguaje con la ayuda de los principios que constituyen la gramática universal. Estos principios constriñen:

- El rango de las lenguas posibles (Modelo Paramétrico)
- El rango de lenguas posibles **más** el rango de los cambios evolutivos posibles (Modelo Madurativo).

1.3.2. LA DISCONTINUIDAD DESDE UN MODELO CONEXIONISTA

El modelo representacional se plantea la adquisición del lenguaje como una labor de inducción desde la producción lingüística al conjunto de reglas que la generan. Nada hay en el entorno del niño que le permita acceder a esas reglas, ya que únicamente cuenta con una entrada estimular calificable de ruido y no recibe instrucción explícita por parte del adulto. Por lo tanto, debe jugar un papel preponderante algún tipo de conocimiento pre-establecido que constriña los caminos posibles. Frente a esta argumentación, surge la propuesta conexionista de Rumelhart y MacClelland (1987) que explica la adquisición del pasado, tanto regular como irregular, en lengua inglesa basándose en un simple esquema de tres elementos:

1. Unidades neuronales que representan los rasgos fonéticos de la raíz verbal
2. Unidades neuronales que representan los rasgos fonéticos de la expresión de pasado
3. Una serie de conexiones entre los dos tipos de unidades cuyos pesos se van modificando a lo largo de la experiencia.

Según estos autores, "la adquisición tiene lugar por un simple proceso de ajuste de conexiones entre las unidades. La conducta del modelo es reglada, pero no se basa en la formulación o consulta de reglas". Se basa en dos mecanismos:

- Un generador que produce variedad, es decir, nuevas formas que no han existido previamente y que se convierten en formas de transición entre niveles dentro del Sistema Nervioso Central.
- Un mecanismo de prueba que reduce variedad, es decir, que fija la conexión más fuerte.

Recordemos que un parámetro era una regla descompuesta en un determinado número de valores, de los cuales la exposición a una lengua concreta fijaba el adecuado. Como acabamos de ver, el modelo conexionista también propone un proceso de reducción de opciones. Pero el que una de ellas sea seleccionada no obedece a un fenómeno de concordancia con un conocimiento pre-establecido. El fortalecimiento de una conexión con respecto a las demás se debe a dos causas:

- una causa externa: La que más se ajuste a la demanda externa. Hasta aquí seguimos un razonamiento conductista: "Un método de aprendizaje consiste en ensamblar el programa a base de combinar arbitrariamente los elementos existentes, utilizando la retro-alimentación para evaluar la utilidad del resultado".
- una causa interna: "En virtud de la naturaleza de la configuración del sistema, emerge espontáneamente una cooperación global. Tiene lugar una transferencia de reglas locales a la coherencia global del sistema". Frente al conductismo, el modelo conexionista incluye conexiones complejas y procesos internos: "Cuando en un grupo neuronal se fortalecen sus conexiones, se alteran las fuerzas de sus uniones con otros grupos. Las neuronas de otros grupos se integran en su propia actividad de respuesta" (Varela, 1990).

Con unos presupuestos teóricos de este tipo es posible explicar el problema de la discontinuidad como un cambio progresivo, lento, gradual, desde conexiones establecidas mayoritariamente por causas externas (lenguaje funcional, pre-gramatical) a conexiones establecidas mayoritariamente por la demanda de coherencia interna (lenguaje formal, gramatical).

En resumen, hemos expuesto dos maneras de afrontar el problema de la discontinuidad. El modelo representacional profundiza en la dicotomía pre-formación/construcción abriendo el concepto de competencia hacia procesos de ajuste de parámetros que tienen lugar durante la ontogénesis. Con respecto a la dicotomía formal/funcional, se mantienen la propuesta de especificidad formal. El modelo conexionista, que precisa profundización y ajuste a los problemas que plantea la adquisición del lenguaje, resuelve la primera dicotomía a través de una hipótesis de autoformación. Esta hace referencia a la capacidad del sistema que aprende lenguaje de modificar sus principios de organización internos, dando la posibilidad de integrar, dentro de este proceso de transformación progresiva, tanto factores funcionales como formales.

Para finalizar este capítulo, recogemos una cita de Belinchón, Igoa y Riviere (1992) que resume la situación actual: "Aún no es posible la conciliación de las hipótesis y pruebas que indican, por una parte, la existencia de una compleja maquinaria formal innata y, por otra, de mecanismos más generales, previos al lenguaje, de asignación

y sentido, que parecen ser importantes para disparar el funcionamiento de esa maquinaria. La tensión entre la perspectiva formalista y funcionalista, en el estudio de la ontogénesis del lenguaje, sólo podrá convertirse en conciliación integrada en la medida en que se acumulen datos empíricos relevantes y se desarrollen teorías más elaboradas y justas".

2. LAS TRES FASES DEL PROCESO DE GRAMATICALIZACIÓN

2.1. EL PUNTO DE PARTIDA Y EL PROBLEMA EVOLUTIVO

"Pensar en un mundo con propiedades pre-definidas o pensar en un mundo cuyas propiedades se hacen emerger"

(F.J. Varela)

Ya vimos el tratamiento que el modelo representacional daba al problema evolutivo. Este modelo partió de un planteamiento fuerte de discontinuidad que ha sido matizado por:

- un planteamiento débil de continuidad a través de la propuesta paramétrica.
- un planteamiento de discontinuidad a través de la propuesta madurativa.

El modelo paramétrico aceptó el hecho de que la gramática del niño podía atravesar estados en los que difería notablemente de los rasgos gramaticales de la lengua que se estaba adquiriendo. Estos estados eran, sin embargo, posibles en otras lenguas. Si el ajuste de los parámetros a los valores adecuados se explicaba únicamente a través de la percepción de algunos datos del input, los cuales desencadenaban los cambios pertinentes, ¿por qué estos datos no eran percibidos desde el principio?. A esta pregunta se intenta dar respuesta desde el modelo madurativo.

Hemos vuelto sobre este tema para destacar lo siguiente: desde el modelo representacional, la necesidad de añadir una dimensión evolutiva a la explicación sobre la adquisición lingüística se resuelve con una propuesta de ampliación de la dotación innata. Recordemos que, desde el planteamiento de la discontinuidad, se propuso que los principios de la Gramática Universal iban madurando. Esto equivale a decir que el conocimiento gramatical avanza, progresa, que no es una mera sustitución de una de las opciones de un parámetro por otra. Ahora bien, nada se nos dice de cómo tiene lugar esa maduración más allá de que sigue un guión pre-determinado.

Se plantea el Problema Evolutivo, pero no se dan respuestas, explicaciones evolutivas. No se afronta la naturaleza de las relaciones entre:

- los factores internos: las peculiaridades de funcionamiento del sistema de conocimiento de un sujeto que le permiten adquirir un lenguaje,
- y los factores externos: sin salirnos de una hipótesis de especificidad lingüística, las peculiaridades concretas del input al que se enfrenta dicho sujeto.

Si se interpretan los factores internos a la manera guías infalibles que garantizan la buena realización de la tarea (factores internos=competencia lingüística innata), es como plantear el punto de partida del proceso de adquisición lingüística como si de un estado final se tratara. Los cambios a lo largo de la ontogénesis se convierten en fenómenos secundarios: o bien de lo que ya está hecho se selecciona una parte (modelo paramétrico), o bien lo que ya está hecho va paulatinamente apareciendo (modelo madurativo).

La trascendencia del problema evolutivo exige un cambio de paradigma. De alguna manera, este objetivo subyace a la propuesta de Slobin (1971) del LASS (Language Making Capacity), como opción al LAD de Chomsky (Language Acquisition Device). Según sus propias palabras: "...ésto no quiere decir que el sistema gramatical sea dado como conocimiento innato, sino que el niño posee formas innatas de procesar la información y de conformar estructuras internas, y que, cuando dichas capacidades

se ponen en marcha ante el lenguaje que oye, consigue construir la gramática de su lengua".

El tipo de actividad que estamos proponiendo coincide con la que describen Goldyn-Meadow y Mylander (1990). Estos autores realizaron estudios longitudinales con niños sordos de 1ª generación. Esto quiere decir que sus padres eran oyentes sin instrucción en ASL, con lo cual estaban expuestos a un lenguaje oral que no oían, a los gestos que acompañaban a este lenguaje oral y a algunos gestos rudimentarios que les dedicaban los adultos para hacerse entender. Lo más interesante de este estudio es que estos niños, a pesar de las precarias condiciones en que se encontraban, crearon espontáneamente un sistema de signos. Se interpretó este resultado como la prueba de que existe una predisposición a la estructura, por muy pobre que sea el input. Los niños se servían de los gestos de sus padres, trabajaban sobre ellos y conseguían elaborar un sistema gestual más complejo. Si en los padres oyentes la relación entre signo y referente era analógica, en los niños aparecieron relaciones entre gestos usadas con regularidad. Es como si crearan sencillos ASLs.

Sin embargo, estos sencillos sistemas de signos distaron mucho de la complejidad alcanzada por el lenguaje de los niños sordos de 2ª generación, es decir, expuestos al ASL desde el nacimiento. Los autores concluyeron que el nivel de sistematización que se alcanza está en función, no sólo de esa predisposición hacia la organización, sino también del tipo de input, específicamente de su grado de complejidad, donde se despliega esta predisposición.

El Problema Evolutivo, por lo tanto, exige plantear un punto de partida lo suficientemente general para permitir las progresivas asimilaciones y acomodaciones al input sobre el que se pone en marcha el proceso de adquisición lingüística. Proponemos lo siguiente:

1. El punto de partida del sistema que adquiere lenguaje es su potencialidad como sistema auto-formante, como "máquina autopoietica que continuamente genera

y especifica su propia organización" (Mac Neill, 1987) o como "sistema abierto, en continua expansión, aprendiendo y modificándose a sí mismo" (Givón, 1989).

2. El sistema que aprende lenguaje, como todo sistema autoformante, es capaz de modificar sus principios de organización internos.
3. Esas modificaciones consisten en, o se orientan hacia, una progresiva coordinación entre el sistema que aprende y el input que recibe.

Para finalizar recogemos una cita de Changeux (1989) para recalcar nuestro propósito de no partir de una hipótesis de pre-formación fuerte y rígida: "La piedra angular de la cognición es su capacidad para extraer la significación y las regularidades. La información debe aparecer no como un orden intrínseco sino como un orden emergente de las mismas actividades cognitivas". En lo que respecta a nuestro tema, no vamos a partir de un conocimiento gramatical intrínseco, sino de un conocimiento gramatical que se construye o "emerge" a partir de actividad lingüística.

Este planteamiento evolutivo orienta la investigación hacia:

- Un proceso de cambio gradual: Frente a la connotación de "automatismo" que conllevan las explicaciones por desencadenamiento, ajuste de parámetros o maduración de principios, se destaca la necesidad de obtener información evolutiva sobre procesos de cambio graduales, lentos, paso a paso.
- La identificación de estados intermedios, difusos, caracterizados por errores, retrocesos, dudas, autocorrecciones, etc. Frente a la supuesta facilidad derivada de la pre-dotación genética, se pretende ofrecer la imagen opuesta: la del niño realizando "con esfuerzo" la árdua labor de adquirir el lenguaje.

2.2. LA FASE EXTRALINGÜÍSTICA: EL PROBLEMA DE LA FUNCIONALIDAD

"... los ejemplos con los que voy a ilustrar estos problemas giran en torno al más difícil, frustrante y fascinante problema en el estudio del lenguaje infantil: el rol del significado en la construcción de la gramática"

(Melissa Bowerman)

Partiendo de lo que Pinker (1990) denomina "semantic look" de las primeras producciones lingüísticas de los niños, se plantea la necesidad de incorporar los aspectos semánticos y pragmáticos en el proceso de adquisición gramatical. Si se responde afirmativamente a la propuesta de integración, la segunda cuestión es cómo integrarlos.

Desde enfoques teóricos diferentes surge la propuesta de una base pragmático-semántica facilitadora, punto de partida, apoyo para la adquisición morfo-sintáctica:

- Según los pragmáticos, esta base proporciona una serie de principios organizativos que, en un momento determinado, se transfieren al lenguaje:
- Aún presuponiendo, desde el enfoque opuesto, el origen innato del conocimiento gramatical, Pinker (1984-87-88) plantea el problema de su identificación en el input. Para solucionarlo ha elaborado la hipótesis del "semantic bootstrapping" que consiste en suponer que el niño emplea, en un principio, nociones semánticas como evidencia o como medio para localizar los segmentos con información gramatical: "Si los niños asumen que hay una cierta correlación entre las categorías semánticas y las sintácticas en el input, entonces ellos pueden emplear las propiedades semánticas de las palabras y las frases como evidencia de que éstas pertenecen a ciertas categorías sintácticas". Por ejemplo, los nombres de personas pueden ser tomados como indicadores de sustantivos, las acciones como indicadores de verbos, los atributos como indicadores de

adjetivos...

Tanto Pinker como los pragmáticos están pensando en un establecimiento de analogías. De esta idea se deriva una propuesta de orden de adquisición, desde formas analógicas con respecto a su base funcional, a formas con menor (o ningún) grado de analogía. Comentaremos, a continuación, como profundizan en este tema Slobin y Bowerman.

Slobin (1985), se orienta hacia la búsqueda de "preferencias" compartidas por los niños sea cual sea su lengua, acerca de qué expresar y cómo expresarlo. Por ello hipotetiza un Espacio Semántico Común (conjunto accesible de contenidos) y una serie de Principios Operativos orientados hacia la extracción de los rasgos formales de cada lengua. Básicamente, una adquisición lingüística se concibe como un proceso que va desde la intención de comunicar/expresar algo al dominio de los procedimientos lingüísticos para su expresión. El conjunto de intenciones es común a todas las lenguas, pero éstas varían en el grado de complejidad de sus procedimientos formales. Por ello, el autor establece una relación evolutiva entre los aspectos pragmático-semánticos y la adquisición gramatical:

- El que un mismo componente del Espacio Semántico Común aparezca en edades distintas según las lenguas se interpreta como prueba del grado de dificultad: cuanto más tardíamente aparezca el rasgo formal más complejo se considera.
- El grado de complejidad viene determinado por la mayor/menor distancia con respecto a esa estructuración semántica de la que se parte. Dos de los principios operativos propuestos recogen esta idea: "Las relaciones semánticas subyacentes deben marcarse claramente" y "El uso del marcaje gramatical debe tener sentido semántico".

Veamos el razonamiento a través de un ejemplo:

- Son actividades básicas de los niños llevar, tirar, romper, objetos.

– Las lenguas expresan de distinta manera la transitividad. Por ejemplo, en ruso se expresa a través de un sufijo en el objeto directo y en kaluli (lengua ergativa) se expresa con un sufijo en el agente.

– ¿Cuál de estos dos procedimientos es más simple/complejo y, en consecuencia, se adquirirá antes/después? ¿Cuál será la relación, en cada lengua, entre la adquisición formal y la base semántica de la que se parte?

– Según Slobin (1981b), en ambas lenguas, la expresión de la transitividad aparece antes en los casos de manipulación física y directa sobre el objeto:

1º. Dar, coger-tomar...

2º. Decir, gritar...

A este tipo de razonamientos, Braine (1992) los engloba bajo la hipótesis de "Asimilación Semántica", en el sentido de que un nuevo material (rasgos gramaticales) es asimilado a categorías pre-existentes (de naturaleza semántica).

Bowerman (1985b) criticó el planteamiento de Slobin, basándose en dos argumentos:

a) La temprana orientación del niño hacia el input que recibe:

Bowerman cuestiona la existencia de categorías de significado independientes de la experiencia con el input lingüístico que el niño recibe. Si éstas existen, la autora insiste en proponer un enfoque menos rígido que el que defiende Slobin basándose en tres argumentos:

"En algunos -y probablemente en muchos o en la mayoría- de los casos en los que el significado se asocia con la forma lingüística, los niños adoptan la correcta o casi correcta distinción semántica (justamente aquella que aparece en el input que recibe el niño) prácticamente desde el principio, incluso cuando estas distinciones descomponen el espacio semántico en formas diferentes, específicamente lingüísticas".

- "Cuando los niños emplean formas con significados no modelados (categorías de significado que no aparecen en el input), esta desviación de la norma

adulta no siempre es el primer paso. Errores que han sido interpretados como reflejo de una organización básica o ideal del espacio semántico algunas veces aparecen después de un período en el cual las formas en cuestión son usadas flexible y productivamente dentro de las correctas y específicamente lingüísticas categorías de significado".

- "Niños que están aprendiendo la misma lengua varían en las categorías de significado que asocian con formas gramaticales en las primeras etapas... Si incluso los niños expuestos a un input similar hacen diferentes correlaciones forma-significado, la inicial organización del espacio semántico debe ser menos rígida de lo que predice la hipótesis de la Gramática Básica Infantil".

b) La evolución de las categorías semánticas:

En el planteamiento de Slobin se atribuye al niño una potente capacidad cognitiva para organizar e interpretar sus experiencias independientemente del lenguaje. La adquisición de éste se concibe no como una introducción de nuevos significados, sino como la capacidad para expresar lingüísticamente los significados ya formulados en la etapa pre-lingüística. Sin embargo, si retomamos el ejemplo anterior, en el proceso que va desde añadir el sufijo de transitividad en escenas del tipo "Yo rompo el juguete" hasta su ampliación a escenas "menos transitivas" como "Ella dice que no", no hay sólo una ampliación formal, sino también una ampliación semántica: un aumento de abstracción en la categoría semántica de transitividad que permite la inclusión de ejemplos en los que no hay un objeto físico, directamente perceptible. Esta idea la recoge Braine (1992) cuando dice que las categorías semánticas crecen o se desarrollan con las sintácticas.

Según Talmy (1988), "La gramática proporciona el esqueleto, la estructura del material conceptual que es especificado a través del léxico... Todas las gramáticas especifican una serie de conceptos que constituyen la fundamental estructuración conceptual del lenguaje". Esta estructura que la gramática crea es "relativa o topológica más que absoluta o euclidiana". Por ello, Bowerman centra su crítica en que "La habilidad para comprender e interpretar configuraciones espaciales, relaciones causales, etca., sobre bases no lingüísticas no es isomórfica con la habilidad para

categorizar estas relaciones en la manera que requiere el lenguaje que se está aprendiendo... Es necesario ir más allá de esto para determinar cómo el niño descubre los principios de categorización semántica que son funcionales en su lengua".

Wierzecka (1988) habla del paso desde una "funcionalidad pragmática" a una "funcionalidad denotativa". El mismo Slobin (1991) ha reformulado el problema:

- "La gramática proporciona una serie de opciones para esquematizar la experiencia con el propósito de ser expresada verbalmente"
- "Cada producción viene determinada por lo que ha visto y experimentado, la intención comunicativa de contarlo y las distinciones que contiene mi gramática"
- "Al adquirir la lengua nativa, el niño aprende maneras particulares de **pensar para hablar**" (Particular ways of thinking for speaking).

De la primera crítica de Bowerman extraemos la necesidad de considerar la influencia (el modelaje) del input desde el principio. De la segunda crítica la necesidad de considerar el plano semántico de la adquisición gramatical, es decir, la variación de las categorías semánticas que va asociada a la variación o emergencia de la forma gramatical.

Teniendo en cuenta ambas puntualizaciones, vamos a re-formular el problema de la funcionalidad o del significado partiendo del origen: un sistema preparado para aprender comienza a desplegar su actividad en el entorno espacio-temporal que rodea al niño en el cual hay objetos, lugares, personas ... y lenguaje. Por lo tanto, las primeras relaciones de asimilación/acomodación entre dicho sistema y la lengua a adquirir parten de la tríada:

- Escenas Prototípicas
- Ritmos Prototípicos
- Ritmos Prototípicos en Escenas Prototípicas

- **ESCENAS PROTOTIPICAS**

Hacen referencia a aproximaciones a la realidad (discriminaciones, repre-

sentaciones) de naturaleza extra-lingüística. Aunque resulta imposible determinar su contenido, es decir, lo que pasa exactamente por la mente del bebé, sí es posible inferirlo desde la funcionalidad. El proceso de asimilación/acomodación girará en torno a situaciones de alimento, contacto interpersonal, manipulación de objetos... Las incipientes sistematizaciones del entorno deben realizarse sobre acontecimientos frecuentes (Medio-Sujeto) y de alto valor vivencial (Sujeto-Medio).

– RITMOS PROTOTÍPICOS

En el entorno que rodea al niño se oye lenguaje. El impulso a establecer orden en esos sonidos ininteligibles se ejerce desde el principio, aunque no de resultados manifiestos hasta mucho más tarde. Para hacernos una idea de lo que el niño oye, e incluso hipotetizando la distinción más grosera y primitiva, seguiremos al lingüista García Calvo (1989): "El discurso sonoro se produce:

- Melódicamente modulado en frases con juegos tonales que sirven para cerrarlas.
- Rítmicamente articulado en sílabas considerándose dos sílabas como el tramo mínimo del discurso en el que se produce una ruptura de continuidad".

– RITMOS PROTOTÍPICOS EN ESCENAS PROTOTÍPICAS

Hemos visto como, considerando tanto el input lingüístico como el no lingüístico, puede establecerse en él cierta redundancia:

- en la sucesión de escenas prototípicas
- en la sucesión de ritmos prototípicos.

La redundancia es la condición necesaria para el arranque del desarrollo lingüístico, el cual puede situarse en el establecimiento de correspondencias entre incipientes segmentaciones funcionales y formales. Tal como dice López Ornat (1990), la tarea del niño consiste en aprender "el sonido de una situación". La expresión lingüística se integra en la secuencia funcional adquiriendo sentido y, a su vez, la

secuencia funcional pasa a formar parte de los que Slobin denomina "maneras de pensar para hablar".

Con este enfoque se pretenden solventar las críticas de Bowerman. La relativa influencia del input desde el principio queda re-afirmada con la hipótesis de una atención al lenguaje y a un trabajo de fina discriminación prosódico-articulatoria desde el nacimiento. Con respecto al significado, se delimita su contribución a aquellos componentes que entran en correspondencia con bloques formales, específicamente lingüísticos.

Ahora bien, en esta evolución conjunta de forma y significado, ¿puede hablarse de gradación, de nivel de dificultad y accesibilidad a la manera de Slobin?:

- No, si se interpreta una base semántica fija y de formas más o menos adecuadas a dicha base.
- Sí, si se tienen en cuenta los dos planos de la adquisición lingüística:
 - de significados "experienciales" a significados "abstractos", aumentando en el plano de contenido el grado de abstracción
 - de formas pre-gramaticales a formas gramaticales, aumentando en el plano formal la potencia analítica y la sistematicidad.

Teniendo ésto en cuenta sí podemos hipotetizar un orden de adquisición que tiene como punto de partida la correspondencia significado experiencial-forma pre-gramatical. Luego los distintos aspectos lingüísticos serán adquiridos antes o después dependiendo de su mayor/menor distancia con respecto a estos primitivos bloques funcionales.

Según Rondal y Cession (1990), "el niño no puede ir demasiado lejos con el "semantic bootstrapping" ya que muchos nombres no se refieren a objetos ("el aterrizaje del avión"), muchos verbos no denotan acciones ("desear"), muchos sujetos no denotan agentes de acciones ("Juan recibió una ayuda"). Sin embargo, resaltan

el valor de esta primera etapa: **"Una vez establecida una organización semántico-sintáctica básica**, el niño puede aprender a categorizar items no prototípicos a través de la observación de su distribución en comparación con las estructuras conocidas". Con esta cita hemos introducido el siguiente problema que trataremos a continuación.

2.3. LA FASE INTRALINGÜÍSTICA: EL PROBLEMA DE LA FORMA

"Language is a formal problem-space
per se for children"

(Annet Karmiloff Smith)

Hay un largo camino entre esos ritmos prototípicos que se asocian con escenas prototípicas y las finas discriminaciones gramaticales que el niño consigue hacer entre los 2 y los 3 años. Analicemos las limitaciones de la ETAPA PRE-GRAMATICAL:

– Nivel Mínimo de Organización; Nivel Mínimo de Abstracción

López Ornat (1990) describe las producciones lingüísticas de esta etapa como "holísticas con referentes pragmáticos". Esto quiere decir que las correspondencias entre bloques funcionales y los bloques formales se realizan:

- de 1 a 1 o analógicamente; la etiqueta lingüística se encuentra "adherida" al marco funcional del que fué extraída. Es, por lo tanto, un índice de dicho marco funcional.
- globalmente: las pautas prosódicas se acoplan a los marcos funcionales resaltando y delimitando unidades lingüísticas globales que pueden ser producidas por el niño sin un análisis de sus elementos componentes. Son, por lo tanto, unidades no analizadas

— Procesamiento cognitivo lento, analítico y controlado

Según García Calvo (1989), "No se puede ejercer influjo o manipulación en lo esencial del aparato de la lengua del cual los individuos no tienen conciencia salvo que se vuelvan gramáticos, esto es, como niños, en cuanto se supone en el primer aprendizaje un momento de conciencia de la lengua, que sería la creación de la conciencia misma". Aunque bajo esta cita haya una confusión entre el significado de automático/controlado y consciente/inconsciente, entiéndase "conciencia" como la posibilidad de distinguir en el niño dos preocupaciones o tareas:

- la de hacer con el lenguaje alguna cosa
- la de producir correctamente lenguaje.

En el adulto la producción del lenguaje es automática pero la del niño dista mucho de serlo. Por ello su análisis del input se asemeja al del gramático al tener que "reconocer la repetición de lo mismo en la continua diversidad temporal de la producción", es decir, tiene que extraer el sistema de reglas que configuran la gramática de su lengua. Así, de la correspondencia primitiva entre el bloque funcional y el bloque formal, se sigue un minucioso análisis de ambos que precisa atención, control y tiempo; "juegos lingüísticos" de confirmación/desconfirmación de expectativas acerca de la configuración y funcionamiento de la lengua.

Veamos a continuación la descripción de esta etapa pre-gramatical en contraste con la que le sucede temporalmente:

I. ETAPA PRE-GRAMATICAL: Categorización Pragmática

"La morfología está ausente; las construcciones no son sintácticas sino apuestas (NN); el orden de las palabras es de organización icónica y origen pragmático; el procesamiento lingüístico es lento, atendido, controlado y analítico; la conducta lingüística presenta una alta dependencia de contexto; y la certidumbre informacional es muy escasa, o bien, la ambigüedad del mensaje es muy alta".

II. ETAPA GRAMATICAL: Categorización Morfosintáctica

"Se caracteriza por: la abundancia de morfología, las construcciones sintácticas complejas y con inclusiones, el uso formal del orden de palabras, el procesamiento veloz, automatizado y rutinario, la relativa independencia de contexto y una alta certidumbre informacional (al menos potencialmente)" (López Ornat, 1990).

	GRAMATICAL	PRE-GRAMATICAL
MORFOLOGIA	Abundante	Ausente
CONSTRUCCIONES SINTACTICAS	Complejas Con inclusiones	Apuestas
ORDEN DE PALABRAS	Gramatical	Pragmático
VELOCIDAD DE PROCESAMIENTO	Rápido	Lento
MODO DE PROCESAMIENTO	Automático Rutinario	Analítico Atendido
DEPENDENCIA CONTEXTUAL	Baja	Alta
CERTIDUMBRE INFORMATIVA	Alta	Baja

(Givon, 1989)

Para explicar el paso de una a otra vamos a diferenciar tres etapas:

2.3.1. LA INDUCCION MINIMA EN EL PROCESO DE FORMALIZACION

Máratsos (1981) describe el proceso que va desde las primeras categorías gramaticales de base semántica a las categorías gramaticales per se a través de un simple mecanismo inductivo que consiste en:

- a) El establecimiento de patrones semántico-estructurales: "Consideremos hipotéticamente a un niño que inicialmente analiza y recuerda la combinación DADDY WALK. El niño la descompone en dos nodos, X e Y, cada uno de ellos con un conjunto de propiedades relativas a DADDY y a WALK respectivamente:

X	+	Y
Propiedades de DADDY		Propiedades de WALK
(Movimiento de X iniciado por X)		(Tipo de movimiento)

- b) Aplicación de juicios de similaridad:

"Suponemos que los patrones semántico-estructurales ya almacenados, como en los esquemas asimilatorios de Piaget, analizan la estimulación que se recibe para ver si se oyen ejemplos similares que puedan ser asimilados al esquema ya existente. La similaridad se establece tanto entre sus componentes como en la secuencia y la relación que se establece entre ellos". Por ejemplo, al oír MOMMY WALK, el sistema analizará sus componentes y, en esta labor, se activarán algunas de las propiedades ya codificadas por el patrón DADDY WALK:

X	+	Y
Propiedades de DADDY		Propiedades de WALK
+		(Tipo de movimiento)
Propiedades de MOMMY		
(Movimiento de X iniciado por X)		
(Animado, humano, etc.)		

- c) Organización de los componentes de la categoría en torno a un prototipo:

La asimilación a un esquema pre-existente no exige una similaridad exacta. De ello se deriva una incipiente organización de los ejemplos contenidos en el nodo de la categoría en función de que compartan, en mayor o menor medida, las propiedades que definen dicho nodo. Según Maratsos: "Los esquemas gramaticales se transforman en esquemas prototípicos".

López Ornat (1990) expone un planteamiento similar:

- a) Extracción de similaridad: "El niño que dice papá, mamá, e incluso tata y yaya, además de conocer el significado de estas 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 sus funciones".
- b) Delimitación del prototipo, en base a un número, que no necesita ser muy grande, de ejemplos de alta frecuencia de uso en la vida cotidiana del niño.
- c) Inducción de la regla sobre el análisis de esos escasos ejemplos de alta frecuencia de uso.

Las categorías prototípicas configuran procesos de cambio graduales, de progresiva captación de ejemplos dispares, que con el tiempo llegan a modificar hasta los principios básicos en torno a los cuales se configuró la categoría primitiva. Veamos este aspecto en el siguiente apartado.

2.3.2. LAS REORGANIZACIONES SUCESIVAS DEL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO

Recordemos que, para Maratsos (1981), una categoría formal está compuesta por miembros que comparten una serie de regularidades gramaticales. La pertenencia a una categoría formal no puede ser predecible a partir de su denotación semántica ya que no son equivalentes. Veamos los siguientes ejemplos:

– Verbos:

- de acción: hit, kick...
- no acción: feel, know, consist...

– Adjetivos:

- cualidad: big, little...
- acción: quick, fast, nasty...

Una organización formal de la categoría verbal exige al niño atravesar dos fases:

1ª) Correspondencia errónea entre rasgos formales y de contenido: Verbos=Términos de acción.

Esta hipótesis lleva a los niños a considerar como verbos a términos tales como "away", "back", etc., y a no considerar como tales a WANT X o SEE X.

2ª) Correcta configuración de la categoría a través de la consideración de sus propiedades formales: Verbos="do forms"+Can+Will...

Siguiendo a este autor, si bien una categoría se define por similitud semántica y estructural, no se exige a un posible candidato una similitud completa para ser incluido. Los nuevos miembros pueden ser (y, en la mayoría de los casos son), diferentes en algún aspecto. Esto provoca un efecto en cadena:

- cambian las propiedades que definen el nodo
- se redefinen los miembros que ya estaban
- toda la categoría cambia.

Según López Ornat(1990), "la primitiva categorización semántico-pragmática 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 analizados". Esta autora, junto con varios más (Bowerman, Karmiloff Smith...), hacen referencia a los Procesos de Re-organización del Conocimiento Lingüístico, que tienen lugar cuando el niño no se para en el momento en el cual es capaz de producir una conducta lingüística como el adulto, sino que continua analizando los elementos de su repertorio descubriendo más relaciones y regularidades:

1ª): Capacidad para producir con fluidez los componentes de un dominio determinado: Conocimiento superficial, reglas de alcance limitado, información asistemática.

2º): Reorganización del conocimiento: Descubrimiento de relaciones y regularidades entre las formas lingüísticas e integración de estas formas en un sistema más abstracto y estructurado. (Bowerman, 1985a).

Karmiloff Smith (1986) diferencia tres fases:

– Fase I:

- Procesos conducidos por los datos: Output generado por estímulos externos.
- Procedimientos exitosos: Cada unidad de conducta consigue su meta (los adultos entienden lo que quiere el niño).
- Yuxtaposición de los componentes de conocimiento: Correspondencias uno a uno entre la forma lingüística y el contexto pragmático extralingüístico.
- Representaciones independientes unas de otras.

– Fase II:

- Procesos de control top-down: Operan sobre los componentes de los procedimientos más que sobre los datos del input.
- Posibilidad de operar internamente con los componentes del conocimiento.
- Posibilidad de ignorar feed-back negativo y cualquier otra información del medio.
- Errores que suceden a la anterior adecuación pragmática.
- Integración de unidades aisladas en una sóla.
- Procedimientos orientados a la organización, al establecimiento de conexiones explícitas y definidas entre las previas representaciones independientes.

– Fase III:

- Interacción dinámica entre los procesos conducidos por los datos y los procesos top-down: se vuelven a tomar en cuenta los estímulos ambientales y se coordinan con el control top-down, el cual pierde su rigidez.
- Consolidación de la organización: Balance entre la reconsideración de los estímulos externos (modelo adulto) y los nexos establecidos en la etapa anterior.

Según Hans Furth (1983): "Una representación gráfica del desarrollo intelectual (en este caso lingüístico) del niño, no se parecería a una línea recta ascendente, sino mejor a un ensortijado zig-zag con aceleraciones y saltos, incluyendo regresiones temporales, pero inexorablemente ascendentes a largo plazo. Pero como el desarrollo es una re-estructuración, constituye una representación más adecuada la preferida por Piaget, la pirámide invertida; o mejor, una espiral ascendente y cada vez más amplia, pero que vuelve a posiciones primitivas las cuales se incluyen ahora en una síntesis superior, más general".

2.3.3. LA FASE FINAL: DEDUCCION Y AUTOMATIZACION

Riedl(1983), describe el acto de adquisición del conocimiento como el paso de:

- una probabilidad subjetiva: "el sujeto, en su marcha hacia la certeza, desconociendo por completo la experiencia que le espera, empieza con una probabilidad subjetiva, que está compuesta por cualesquiera creencia, próximas a la incertidumbre máxima".
- a una probabilidad objetiva: "Va disminuyendo la probabilidad de que se presente algo distinto a lo esperado, los argumentos subjetivos van pasando a segundo término y parece como si se tratara, independientemente del sujeto que juzga, de las cualidades solamente del objeto. Por lo tanto, se pasa de estructuras de pronóstico subjetivas e irracionales a otras objetivas y racionales y ésto ocurre a través de la experiencia, de la confirmación sucesiva de expectativas".

La probabilidad subjetiva exige categorías abiertas y susceptibles de continua re-creación. La probabilidad objetiva tiende hacia las categorías cerradas. En esta línea, Givón (1989) destaca la necesidad de distinguir dos momentos en la adquisición lingüística:

- Fases Iniciales de Aprendizaje: Inducción y Control

- Fases Finales de Aprendizaje: Deducción y Automatización.

Si recordamos la espiral que representaba gráficamente el proceso, la vuelta sucesiva a las posiciones primitivas viene acompañada por un aumento progresivo de lo estable, es decir, a un determinado nivel de desarrollo, los cambios se han desplazado del núcleo a la periferia. Es entonces cuando puede hablarse de:

- Modularidad para hacer referencia a habilidades lingüísticas automatizadas que no requieren ya confrontación con los datos de la experiencia, ni atención por parte del sujeto. Según Karmiloff Smith (1987), llega un momento en el cual "los niños no tienen acceso a la dinámica del correcto marcaje de estructuras que está realizando... La computación de la estructura del discurso "on line" se vuelve un módulo encapsulado. La modularidad puede ser una consecuencia, más que una base innata, de un aspecto evolutivo: la necesidad de computar con la velocidad que el mensaje exige".

- Competencia Gramatical, para hacer referencia al conocimiento lingüístico consensuado que hace posible la comunicación entre los hablantes de la misma lengua.

Para finalizar, Braine (1992) realiza un comentario que sintetiza muy bien el principio que ha guiado esta exposición: "Excepto para el estado inicial, una teoría sobre la adquisición basada en la asimilación semántica es compatible con la tesis de autonomía sintáctica" (Entiéndase la "asimilación semántica" con las matizaciones pertinentes).

2.4. PROPUESTA DE UN MODELO TEORICO SOBRE EL PROCESO DE GRAMATICALIZACION

De lo expuesto en los apartados anteriores vamos a plantear tres hipótesis a comprobar experimentalmente:

– Hipótesis 1. Del Problema Evolutivo:

EL PROCESO DE GRAMATICALIZACION (Versus Gramaticalización Intrínseca o conocimiento a priori):

- El sistema que adquiere lenguaje funciona como un sistema autoformante con capacidad para transformar sus principios de organización interna desde una categorización pre-gramatical a una categorización gramatical.
- La actividad del sistema se orienta hacia una progresiva coordinación entre su estado de conocimiento y el input que recibe.
- La progresiva coordinación se traduce en la adquisición **gradual** de los rasgos morfosintácticos de la lengua en la que el sistema despliega su actividad.
- El proceso de gramaticalización consume un período de tiempo dentro de la ontogénesis que abarca desde los 2 a los 3'6 años aproximadamente.

– Hipótesis 2. Del problema de la función:

LA GRADACION FUNCIONAL (versus Independencia Formal):

- La funcionalidad proporciona la clave de la gradación en la adquisición lingüística.
- Los primeros aspectos morfosintácticos que se adquirirán serán los derivados de esos primitivos bloques funcionales en los que confluyen ritmos y escenas prototípicas .

– Hipótesis 3. Del problema de la forma:

LA AUTONOMIA FORMAL (versus Dependencia Funcional):

- La progresiva organización de los datos lingüísticos según sus características formales culminará en la categorización morfosintáctica que caracteriza al habla adulta.

CAPITULO 2.

EL MARCAJE GRAMATICAL DE PERSONA: SUS IMPLICACIONES EN EL PROCESO DE CONSTRUCCION ORACIONAL

"El lenguaje está organizado de tal forma que permite a cada interlocutor apropiarse de la lengua designándose como YO"

(F. Benveniste, "De la expresión de la subjetividad")

1.DELIMITACION LINGUISTICA DEL PROBLEMA

El lingüista Bühler (1979) diferencia en la estructura global de todas las lenguas un campo simbólico, cuya función es "la aprehensión conceptual del mundo a través de la abstracción", y un campo mostrativo, cuyos componentes localizan personal, espacial y temporalmente las emisiones lingüísticas de los hablantes.

El campo mostrativo está constituido por el fenómeno lingüístico conocido por deixis, el cual "engarza la producción lingüística con el contexto en el que se produce" (Tanz, 1980).

Los términos deícticos poseen una doble naturaleza. Bühler los denomina "mestizos semánticos" porque no realizan un "nombrar indicativo" sino un "indicar nominativo". Esto quiere decir que comparten características:

- de los índices: indican, señalan algo.
- de los símbolos: se definen por una relación arbitraria entre una forma y un contenido.

En lo que respecta a la deixis de persona, se establecen las siguientes correspondencias:

- 1ª persona = Emisor: "Individuo que enuncia la presente instancia del discurso que contiene la instancia lingüística YO"
- 2ª persona = Receptor: "Individuo al cual se dirige la alocución en la presente instancia del discurso que contienen la instancia lingüística TU".
- 3ª persona = Ni emisor ni receptor: "Modo de enunciación posible para las instancias del discurso que no deben remitir a ellas mismas, sino que predicen el proceso de no importa quién o no importa qué, aparte de la instancia misma, pudiendo este no importa qué o no importa quién estar provisto de una referencia objetiva" (Benveniste, 1966).

El contraste hablante/oyente/otro se distribuye a lo largo de la oración y se expresa de formas diferentes según la función que en ella desempeñen. El sistema de casos en Español es el siguiente:

NOMINATIVO	PREPOSICIONAL	ACUSATIVO	DATIVO
yo	mí	conmigo	me
tu	tí	contigo	te
el/ella/ello		lo/la/lo	le/se
nosotros/as			nos
vosotros/as			os
ellos/as		los/las	les/se

De entre toda esta gama de formas hemos escogido la distinción entre 1ª, 2ª y 3ª persona del singular del Caso Nominativo. Esta selección nos permite introducirnos en un fenómeno lingüístico básico en el proceso de construcción oracional: la concordancia entre el Sujeto y el Verbo:

yo quiero dártelo para ella

A la variación pronominal le corresponde una variación en la morfología verbal:

yo	canto	como	parto
tu	cantas	comes	partes
el/ella	canta	come	parte

Esta redundancia entre la información que proporciona el pronombre y el verbo hace posible, en lenguas como el español, la omisión del sujeto: "Las desinencias personales de la conjugación española son tan claras y vivaces que casi siempre hacen innecesario y redundante el empleo del pronombre sujeto... Un verbo en forma personal contiene en sí el sujeto y el predicado... Sin embargo, el sujeto pronominal español se emplea cuando el hablante siente insuficiente la expresión del sujeto contenido en la forma verbal y necesita determinarlo más:

- por énfasis expresivo (Lo he dicho YO)
- por evitación de la ambigüedad (Ya lo decía YO/EL)". (R.A.L., 1973)

Luego nuestro objeto de estudio comprende, desde un punto de vista lingüístico, dos variaciones morfológicas (YO/TU/EL, com-o/-e/-es), y una relación de coordinación entre ambas que deriva en fenómenos de redundancia u omisión.

A continuación, se mostrará la relevancia de este aspecto del lenguaje a lo largo del proceso de adquisición. En primer lugar, veremos que exige al niño un conocimiento pragmático, semántico y morfosintáctico. Precisamente por esta imbricación en los tres componentes, se han generado hipótesis variadas sobre cómo se adquiere. Por ello, el capítulo continuará con una exposición de las explicaciones más relevantes y finalizará con la selección de las que se consideren de mayor interés.

2. TRATAMIENTO DESDE LA PSICOLINGÜÍSTICA EVOLUTIVA

Tanto si nos situamos en las primeras producciones del niño como si avanzamos hasta los más refinados logros gramaticales, tanto si adoptamos un enfoque funcional

como si nos ceñimos a las propiedades formales del lenguaje, nos encontramos con fenómenos englobables bajo la categoría de persona.

Vamos a ver su intervención en el conjunto de cosas que el niño hace con el lenguaje, en el conjunto de significados que el niño comienza a expresar, así como en el conjunto de problemas formales que todos los niños, sea cual sea su lengua, deben resolver.

2.1. EL COMPONENTE PRAGMATICO: LA FUNCION EXPRESIVA

Según Tanz (1980), YO y TU establecen "una relación existencial con la persona que los produce". Si comparamos la oración "ESTA LLOVIENDO" con la oración "YO CREO QUE ESTA LLOVIENDO", podemos resaltar dos rasgos que las diferencian:

- la referencia a una realidad objetiva en la primera frente a la referencia a una realidad subjetiva en la segunda.
- la localización personal en la segunda: el emisor, el hablante, cree que "está lloviendo".

Benveniste llama a esta posibilidad de introducirse el sujeto en la representación arbitraria de la realidad que constituye un lenguaje "expresión de la subjetividad": "El lenguaje está organizado de tal forma que permite a cada locutor apropiarse de su lengua designándose como YO".

Hacia la expresión de la subjetividad tienden los niños desde el origen de su desarrollo lingüístico. Halliday (1975), diferenció siete usos lingüísticos en el habla de su hijo, Nigel, desde los 9 a los 18 meses. Los recogemos aquí para que pueda apreciarse la conexión de todos ellos con esta "expresión de la subjetividad":

- Función Instrumental (The I WANT function):
Lenguaje para expresar deseos. ("BALL" = Quiero mi pelota)

- Regulatoria (The DO AS I TELL YOU function):
Para influir en la conducta de los demás. ("LUNCH" = Ve a por el almuerzo)
- Interactiva (The ME and YOU function):
Para relacionarse con los demás ("ANNA?" = ¿Dónde estás?)
- Personal (The HERE I COME function):
Para expresar sus propios pensamientos, sentimientos, etca. ("Oh!" = ¡Qué divertido!)
- Heurística (The TELL ME WHY function):
Para explorar el mundo que le rodea ("/AH-DAH/" = ¿Cómo se llama?)
- Imaginativa (The LET'S PRETEND function):
Por ejemplo, el niño ruge como si fuera un león.

La pregunta que surge de esta clasificación es cómo el niño consigue llegar a dominar los procedimientos lingüísticos que cada lengua propone para realizar estas funciones. Para ir un poco más allá en lo que el enfoque pragmático puede aportar a este problema, vamos a describir dos estilos en el habla temprana de los niños que descubrieron Nelson (1973) y Bloom (1975) y que retoman Bretherton, Mc New, Snyder y Bates (1983):

- desde un punto de vista funcional (Nelson):
 - ESTILO REFERENCIAL:
Uso del lenguaje destinado a etiquetar, describir e intercambiar información sobre objetos.
 - ESTILO EXPRESIVO:
Uso del lenguaje destinado a expresar deseos e influir en las acciones de los otros.
- desde un punto de vista formal (Bloom):

- ESTILO NOMINAL:
Nombres de Agentes y de Objetos. Las relaciones entre ambos debían ser inferidas por el interlocutor.

- ESTILO PRONOMINAL:
Los Agentes se expresaban a través de pronombres y los Objetos a través de ésto/éste. Predominaban los términos relacionales.

Según Bretherton, Mc New, Snyder y Bates (1983), la evidencia de la que parten ambas clasificaciones es similar, por lo que puede establecerse una correspondencia entre:

ESTILO REFERENCIAL	-----	ESTILO NOMINAL
ESTILO EXPRESIVO	-----	ESTILO PRONOMINAL
-----FUNCION-----		-----FORMA-----

Sin embargo, estos autores no comparten la propuesta de diferencias interindividuales, sino que creen que los estilos propuestos pueden reducirse a dos tipos de estrategias que todo aprendiz de la lengua utiliza: "La hipótesis acerca de las diferencias individuales que proponemos en nuestro estudio es que una estrategia referencial representa un acercamiento analítico al lenguaje, mientras que un uso temprano de los morfemas gramaticales se asocia con aprender frases enteras y representa una estrategia holística. Muchos niños emplean ambas estrategias, ninguno emplea una sola excluyendo a la otra. Es más fructífero proponer la contribución relativa de ambas estrategias a la adquisición del lenguaje en cada niño, más que intentar caracterizar estilos de adquisición excluyentes bien analíticos, bien holísticos".

Coincidimos con este planteamiento en proponer en cada niño ambos procedimientos de acercamiento al lenguaje: Nominal-Referencial y Pronominal-Expresivo. Pero vamos a proponer una relación evolutiva entre ambos:

1ª) MUNDO OBJETIVO : Estilo Nominal - Referencial

Objetos:

"Pome ballo" (Come el caballo)

"No tá íta" (No está la gatita)

Personas:

"Maía no tá" (María no está)

"Papá tene una cosa"

"No gúta nena"

2ª) MUNDO SUBJETIVO : Estilo Relacional - Expresivo

YO: "Etoy malito"

El otro: "Papá, me o compas?"

(Ejemplos Observacionales. Ver Capítulo 4)

Compárense las primeras producciones (Forma Verbal Invariable-3ª persona), con las segundas (Variación Morfológica-1ª/2ª persona). La necesidad básica de hablar de sí mismo para expresar estados, deseos, etca., precisa del dominio de una serie de procedimientos formales. Las dos etapas compartirían la Función Expresiva, realizándose ésta primero por medios nominales y, después, por medios relacionales. Hemos cambiado la etiqueta "Pronominal" por la de "Relacional" para que sirva a cualquier lengua, sean cuales sean sus propiedades morfológicas.

Proponemos que el despliegue de la subjetividad impulsa la adquisición de los aspectos gramaticales del lenguaje, concretamente aquéllos directamente implicados en los procedimientos de inclusión del hablante en la oración.

2.2. EL COMPONENTE SEMANTICO: EL ESQUEMA DE AGENTIVIDAD

Acabamos de ver como la distinción entre 1ª/2ª/3ª persona no puede ser concebida como una adquisición en el vacío, sino que tiene claramente un sentido para el niño: la posibilidad de hacer suyo el lenguaje.

Recordemos que, en la descripción lingüística, seleccionamos un aspecto concreto: los pronombres de caso nominativo que entraban en relación de concordancia con la morfología verbal. Con respecto a esto, es posible establecer un nuevo enlace entre la adquisición formal y, en este caso, el desarrollo cognitivo-semántico.

Al final del período sensoriomotor el niño es capaz de:

- Separar objetos y relaciones
- Separar localización y movimiento
- Separar entidades animadas de entidades inanimadas
- Separar agentes capaces de acción voluntaria de objetos pasivos
- Separar humano/no humano

Villiers P.A. y J.G. (1978) establecieron el nexo entre estas discriminaciones cognitivas y los primeros significados que el niño expresa: "Los significados dependen de la comprensión del mundo por parte del niño de dos años. A dicha edad, acaba de comenzar a entender que es lo que hace que sucedan ciertas cosas y a recordar qué persona inició una acción; se pasa el día imaginando qué objetos se le permite tocar cuales no, y transcurre muchas horas ocupado en rellenar agujeros, experimentando qué es lo que puede caber en cualquier recipiente que caiga en sus manos. Se mantiene también informado acerca de dónde están, en cualquier momento, las personas y los juguetes que son importantes en su vida". Siendo estos temas los que pasan por su mente, los primeros significados son los siguientes:

- ACCIONES: lo que sucede a algo + quién hace algo
- Posesión, Localización, Repetición, Designación, No existencia.

Veamos la clasificación de Brown (1973) con ejemplos de Braine (1976):

- Agent plus Action-----	Daddy go, Mummy sit
- Action plus Object-----	Eat dessert, Hold hand
- Agent plus object-----	Mummy pigtail (is making)
- Action plus location-----	Put down
- Entity plus location-----	Baby there
- Possessor, possessed----	Mummy book
- Entity plus attribute-----	Wet nose
- Demonstrative plus entity --	That candy

La agentividad se puede considerar como uno de estos contenidos en los que confluyen la categorización cognitiva y la categorización lingüística. La saliencia que adquiere "QUIEN HACE ALGO" es tanto unos de esos múltiples aspectos que el niño discrimina al desplegarse la actividad de su sistema cognitivo en el medio que le rodea, como un significado con el que debe contar dicho sistema cuando se especializa en la tarea de adquirir un lenguaje. El agente se convierte en el sujeto de la oración:

Agente _____ Sujeto
 Acción _____ Verbo
 Paciente _____ Objeto

Como vamos a ver a continuación, no todas las lenguas reproducen tan claramente el esquema de agentividad en sus procedimientos de construcción de oraciones.

2.3. EL COMPONENTE MORFOSINTACTICO: LAS DIFERENCIAS INTERLENGUAS

El aspecto lingüístico que hemos escogido como objeto de estudio no sólo tiene unas raíces funcionales manifiestas, sino también unos rasgos formales que lo hacen idóneo para afrontar la especificidad del proceso de adquisición lingüística. Prueba de ello es que, en función de los procedimientos formales con los que cada lengua expresa el sujeto de la oración, se han establecido dos grupos de lenguas:

- Las LENGUAS PRO-DROP, que se caracterizan por:
 - La existencia de vías pronominales y flexivas (Tu estudias).
 - La morfología del verbo varía para cada una de las tres personas del singular y del plural (Estudio/as/a/amos...).
 - El sujeto de la oración puede ser omitido (Estudias en tu casa...).
 - El orden de los componentes de la oración es flexible (Estudias tu en casa y yo en el colegio).
 - El esquema oracional sería (S) Vs O (S).
 - Son lenguas pro-drop el español, el italiano, etc.
- Las lenguas NO PRO-DROP, que se caracterizan por:
 - El predominio de la vía pronominal.
 - La morfología del verbo no varía (o varía en casos muy limitados) en función de la variación de persona (I/you study).
 - El sujeto de la oración no puede ser omitido.
 - El orden de los componentes de la oración es rígido.

- El esquema oracional sería SVO (I study your book).
- El prototipo de lengua no pro-drop es el inglés.

Otras lenguas como el francés o el alemán se quedan a medio camino entre los dos modelos, ya que comparten la variación flexiva con las lenguas drop y la imposibilidad de omitir el sujeto con las lenguas no drop.

Es inevitable pararse a reflexionar sobre las consecuencias que estas diferencias tienen sobre el proceso de adquisición. Por ejemplo, durante la construcción de la frase simple, un niño inglés oye un único modelo SVO. Compárese ésto con los tres modelos posibles a los que se enfrenta un niño aprendiz de una lengua pro-drop como el español:

- | | | |
|---------|-----------------|------------------------|
| - SVsO: | Yo leo el libro | |
| - VsO: | Leo el libro | - SVO: I read the book |
| - VsSO: | Leo yo el libro | |

Todo ello unido a la riqueza flexiva de un tipo de lengua frente a la uniformidad de la otra. Veamos a continuación los intentos de explicar la adquisición de estas propiedades formales.

3. EXPLICACIONES SOBRE COMO SE ADQUIERE

3.1. LA PROPUESTA PARAMETRICA

Como acabamos de ver, el fenómeno DROP/NO DROP lleva asociado un conjunto de características relacionadas entre sí. Esta posibilidad de aislar una pieza del sistema lingüístico ha sido utilizada por los teóricos del modelo chomskiano para proponer una hipótesis evolutiva:

- Las lenguas con sujeto nulo poseen unas cualidades sintácticas específicas asociadas a esa característica principal.
- Una vez fijado el parámetro en el valor "sujeto nulo", todas esas cualidades específicas asociadas con él se desplegarán sin aprendizaje.

Planteado así, la única incógnita posible es la relativa a la identificación de esas cualidades ligadas al valor pro-drop. Hyams (1986), observó que en el habla de los niños ingleses de 1'5 a 3 años aparecían con simultaneidad los siguientes fenómenos:

- Oraciones con sujeto alternando con oraciones sin sujeto de forma asistemática.
- Ausencia de expletivos, modales y algunas formas de "be".

A partir de ellos, propuso el parámetro AG/PRO con dos valores: AG=PRO y AG=NO PRO. Las propiedades más importantes que, según esta autora, co-varían con este parámetro son:

- Opcionalidad/obligatoriedad del Sujeto: En las lenguas pro-drop el sujeto es opcional, en las lenguas no pro-drop el sujeto es obligatorio.
- Uso de expletivos: En las lenguas no pro-drop, es frecuente el empleo de pronombres sujeto referencialmente vacíos, como por ejemplo "It is raining". Este tipo de pronombres no aparecen en las lenguas pro-drop.

- Las propiedades sintácticas y morfológicas de los auxiliares y modales: En las lenguas no pro-drop, los auxiliares y modales no comparten las propiedades sintácticas y morfológicas de los verbos principales. En las lenguas pro-drop sí las comparten.

Por lo tanto, las primeras producciones lingüísticas de los niños ingleses estarían provocadas por el valor AG=PRO, el cual estaría excluyendo el empleo de sujetos, expletivos, auxiliares y modales.

Más allá de la lengua inglesa, Hyams infirió la existencia de una primitiva y universal gramática pro-drop. Todos los niños, sea cual sea su lengua, comenzarían hablando como los italianos o los españoles. Al no ser pro-drop todas las lenguas, la autora distingue entre:

- El proceso de adquisición de las lenguas pro-drop, en el cual coinciden las constricciones de la gramática universal y la gramática del modelo adulto.
- El proceso de adquisición de las lenguas no pro-drop, en el cual no coinciden las constricciones de la gramática universal y el modelo adulto.

En este segundo caso, el enfrentamiento entre la predisposición innata y la información ambiental haría que el aprendiz de inglés, o de cualquier otra lengua con estas características, atravesara dos etapas:

1ª etapa) Estado Inicial: Gramática Universal Pro-Drop

El Parámetro se rellena con el valor pro-drop asignado por la Gramática Universal.

2ª etapa) Gramática Intermedia: Desencadenamiento (triggering)

El niño percibe la desconexión entre su producción lingüística y la del adulto a través de una pista extraída del análisis del input: los expletivos it/there.

3ª etapa) Gramática Adulta No Pro-drop

El niño asigna al parámetro el valor que prescribe su lengua.

La evolución desde un habla pro-drop a un habla no pro-drop reproduciría la que diacronicamente siguen las lenguas. Según Adams (1987), el francés fué originariamente una lengua pro-drop. Su sistema flexivo se fué debilitando entre los siglos XII y XVI, hasta llegar al sistema verbal actual, en el cual únicamente un reducido grupo de verbos mantiene la diferenciación flexiva de todas las personas gramaticales.

Para finalizar este apartado, resumiremos los principios teóricos que subyacen al modelo de los parámetros:

- La adquisición "instantánea": Bajo la propuesta de una Gramática Universal en forma de parámetros se encuentra la idea de desencadenamiento: una conexión mínima, entre el sistema que adquiere lenguaje y algunos datos del input, provoca el ajuste del parámetro y el inmediato desencadenamiento de las cualidades del nuevo valor.
- La solución del Problema Evolutivo: El hecho de que el niño atraviese estados gramaticales intermedios es viable sólo si se conciben dichos estados como sucesivas manifestaciones de una Gramática-Universal.

Veremos cómo plantean problemas tanto la decisión sobre los fenómenos lingüísticos integrables bajo las etiquetas drop/no drop, como la asignación de la suficiente variabilidad a los parámetros para dar cuenta de la variabilidad del input.

3.2. CRITICA AL MODELO DE LOS PARAMETROS

3.2.1. SOBRE LOS FENOMENOS ASOCIADOS A LA OPCIONALIDAD DEL SUJETO

Según Hyams, la opcionalidad del sujeto viene acompañada de otras características como la ausencia de expletivos, de modales, etc. A su vez, el ajuste del parámetro desde un valor DROP a un valor NO DROP trae consigo la desaparición simultánea de todos estos rasgos, es decir, el niño empieza a producir sistemáticamente el sujeto a la vez que introduce en su habla expletivos, modales, etc.

Han sido muchas las críticas realizadas a esta relación evolutiva entre diversos aspectos lingüísticos. Destaca, por la evidencia empírica que aporta, la de Valian (1991). Esta autora, tras el análisis del habla de 21 niños americanos comprendidos entre los 1'10 y los 2'8 años, no ha encontrado relación entre:

- La producción de sujetos y de expletivos: "Incluso cuando los niños están incorporando sujetos en un 90% de sus producciones con verbo, no encuentran ocasión para producir expletivos. Los niños no emplean verbos que exijan expletivos, como SEEM, y, probablemente, sólo hablan del tiempo cuando es relevante para alguna actividad. En contra de Hyams (1986), no vemos ninguna relación entre expletivos y sujetos".
- La producción de sujetos y modales: "En el grupo I (MLU=1'53-1'77) aparecen can, 'll y will; en el grupo II (MLU=2'24-2'49) aparecen can't, could, won't, would y may; en el grupo III (MLU=3'07-3'39) aparecen couldn't, should, might y must; en el grupo IV (MLU=4'12-4'22) aparecen shall y shouldn't . Es decir, todos los niños emplean modales".

En la misma línea, Ingham (1992) realizó un estudio con una niña de habla inglesa desde los 2'5 a los 3 años y encontró lo siguiente:

- El final de la fase de opcionalidad del sujeto se sitúa a los 2'5 años.

- Los fenómenos supuestamente relacionados con dicha opcionalidad no aparecen hasta más tarde: Los modales a partir de los 2'6/2'7 y los expletivos a partir de los 2'8.

La reflexión sobre los fenómenos asociados a la opcionalidad del sujeto ha llevado a la propia Hyams a sucesivas reformulaciones del parámetro. En la última de ellas (Hyams, 1992), pone en relación los sujetos nulos con una propiedad, la uniformidad morfológica, que hace referencia a si todos o ninguno de los miembros de un paradigma llevan marca morfológica:

- Ejemplo de Uniformidad Morfológica en Italiano:
parlo/parli/parla/parliamo/parlate/parlono
- Ejemplo de Sistema Mixto en Inglés:
talks/talked/talking coexisten con talk

La base común para todas las lenguas sería: Sujeto Nulo + Uniformidad Morfológica. La predicción que se deriva de esta base es que los niños ingleses, o de cualquier otra lengua mixta, no abandonan la gramática pro-drop hasta que no empiezan a trabajar las propiedades flexivas de su lengua y se dan cuenta de que ésta no es uniforme.

Weissenborn (1992) comprueba que esta predicción no se cumple ni en alemán ni en francés. Recogemos algunos ejemplos que reflejan como los niños franceses continúan empleando sujetos nulos a pesar de que demuestran haber analizado las propiedades morfológicas de los verbos:

- Ejemplos del empleo de verbos flexivos:

Il est cassé papa? (24'22)
(¿Está roto, papá?)

Elle veut l'assiette (22'16)
(Ella quiere el plato)

Je vais te chercher un mouchoir (26'11)
(Te voy a buscar un pañuelo)

– Ejemplos de omisión de sujeto que coexisten con los anteriores:

Est sale (22'16)
(Está sucio)

Veux manger (22'16)
(Quiero comer)

Va chercher un avion (25'19)
(Va a buscar un avión)

A partir de estos ejemplos, Weissenborn no se plantea una alternativa a la teoría de los parámetros. Simplemente apunta una idea muy interesante: del hecho de que dos fenómenos estén relacionados desde una teoría lingüística, no se deriva que dicha relación juegue algún papel en la génesis del lenguaje.

Las críticas de este apartado cuestionan los supuestos básicos del modelo, por ello las hemos situado en primer lugar. El siguiente conjunto de críticas van más allá al plantear la viabilidad de solucionar el Problema Evolutivo con la propuesta paramétrica.

3.2.2. SOBRE LOS ESTADOS INTERMEDIOS

La gran esperanza de Hyams es "Haber demostrado que la concepción de una Gramática Universal como un sistema de principios y parámetros que constriñen tanto los estados intermedios como el estado final de la gramática, ofrece una aproximación explicativa para los problemas lógico y evolutivo en el proceso de adquisición lingüística" (Hyams, 1992).

En la misma línea, Weissenborn (1992) comienza su artículo de la siguiente manera: "La importancia de la noción de Parameter Setting", en la reciente teoría lingüística concebida como ciencia cognitiva, reside en el hecho de que combina un modelo de variabilidad lingüística con un modelo sobre como un lenguaje es adquirido bajo circunstancias normales".

Sin embargo, no parece que haya unanimidad en cuanto a que el modelo paramétrico cumpla este objetivo. Según Weissenborn (1987), la Teoría de los Parámetros nos sitúa a medio camino entre:

- La continuidad: "En cualquier momento del desarrollo, la gramática del niño constituye un reflejo de la gramática del adulto",
- La discontinuidad: al proponer "Gramáticas Intermedias que pueden generar estructuras agramaticales en relación con la lengua a la que se está expuesto, pero que constituyen una opción válida para otras lenguas".

Luego el principal problema es explicar cómo el niño elimina o rechaza las partes de su gramática que son distintas de la gramática adulta: "La explicación estándar es que, en un momento determinado, el niño se vuelve capaz de identificar un material léxico o morfológico específico, que le hace posible acceder a ciertos principios gramaticales". La propuesta de Hyams, recordemos, consiste en que el análisis de los expletivos *it/there* en el input conduce al aprendiz de lengua inglesa a abandonar la hipótesis de que el inglés es una lengua pro-drop como el español o el italiano. Valian (1990) opina que esta argumentación es insuficiente en dos sentidos:

- Cómo apreciar que los datos del input contradicen el valor inicial si sólo se posee dicho valor inicial para interpretar los datos. La solución sería proponer que el niño dispone de los dos valores, DROP/NO DROP, desde el comienzo. A partir de ellos, se generaría una labor deductiva de confirmación de hipótesis para decidirse por el vigente en la lengua a la que está expuesto.
- Cómo afrontar el hecho de que "las lenguas no encajan tan claramente en las categorías como debieran". Es lo que Weissenborn (1991) denomina "input

ambiguo": "La idea de que los niños reciben un input ambiguo en lo que respecta a si su lengua permite o no sujetos nulos deriva de que, como han demostrado las investigaciones lingüísticas sobre sujetos nulos, la mayoría de las lenguas no son [+/- Sujeto Nulo]". Por ejemplo, el inglés permite la omisión del sujeto en unos contextos y en otros no:

I WANT TO BUY IT

WANT: Subject Taking

BUY: Non Subject Taking

O'Grady y Peters (1989) dan una posible explicación: el sistema extraería en un principio cualquier tipo de verbo, tanto los que aparecen en contextos que requieren sujeto como los que no. La primera hipótesis sería "los verbos pueden llevar o no sujeto", lo que daría lugar a oraciones con sujeto nulo que alternarían con oraciones con sujeto explícito:

_____ making building house

_____ go lamb

Kathryn make this

A want make a block (Bloom, 1970)

El avance del conocimiento verbal, sobre todo el descubrimiento de los modales y del tiempo verbal, permitiría al niño rechazar la hipótesis anterior y elaborar otra sobre la obligatoriedad del sujeto. Se daría cuenta de que "I want to buy" es diferente de "I wanted to buy", de que algo cambia (subject taking) y algo permanece (non subject taking).

La propuesta de unos primeros estados de gramaticalización en los que operan los valores asignados por la Gramática Universal, en total independencia con respecto al input al que está expuesto el niño, plantea, al menos, dos problemas:

- Cómo se produce el cambio de valores o, lo que es lo mismo, qué mecanismos detectan la desconexión entre valor DROP e input NO DROP. Es decir, cuál es la naturaleza de la relación entre el despliegue de la competencia lingüística y el input.

- Cuántos ajustes son necesarios. Estos parecen ser más de lo que parecía en un principio, dada la variabilidad, no sólo inter-lenguas, sino también intralingüística. Es difícil establecer los valores necesarios para hacer posible la adquisición de cualquier lengua más la adquisición de las inconsistencias e irregularidades de cada lengua concreta.

La crítica más dura a la teoría de los parámetros es la realizada por Valian (1991) e Ingham (1992) ya que estos autores, aportando la evidencia empírica a la que ya hemos hecho referencia, demuestran la influencia del input en el habla de los niños desde sus primeras manifestaciones. Sin ponerse de acuerdo, ambos se decidieron por comparar el inglés con lenguas pro-drop. El razonamiento fué el siguiente:

"Si obtenemos los mismos resultados, podremos concluir dos cosas:

- a) Que los niños americanos no perciben las diferencias entre su lengua y una lengua de sujeto nulo.
- b) Que nos encontramos ante características universales de producción lingüística.

Si los resultados son diferentes, podremos concluir que los niños americanos perciben como los sujetos se emplean en su comunidad lingüística" (Valian, 1991)

Valian compara la muestra de niños ingleses con una muestra de niños italianos y encuentra lo siguiente: "Incluso en nuestro grupo caracterizado por la MLU más baja, 5 niños entre 1'5 y 1'99, el empleo de sujetos es dos veces superior al de los italianos".

Ingham también llega a la conclusión de que los niños expuestos a lenguas no pro-drop producen más número de sujetos:

- Sophie: Niña expuesta a Inglés (NO DROP): 90% de Sujetos.
- Yuko: Niño expuesto a Japonés (DROP): 23% de Sujetos.

Según Valian, "los niños americanos comprenden tempranamente, entre 1'5-2 de MLU y entre 1'10-2'2 de edad, que el inglés requiere sujetos".

Hasta aquí hemos visto las dificultades que se encuentran en los procesos de ajuste de parámetros. La evidencia empírica no apoya las predicciones basadas en estados gramaticales ajenos a las propiedades gramaticales del input. Pero, ¿qué ocurre con aquéllas lenguas que no requieren este proceso de ajuste de DROP a NO DROP?, ¿se cumplen para ellas las predicciones del modelo paramétrico?. Este tema lo tratan Pizzuto y Caselli (1992), en su estudio sobre cómo tiene lugar la adquisición del sistema morfológico en Italiano.

Estos autores comienzan revisando lo que, desde el modelo paramétrico, se esperaría que ocurriese durante el proceso de adquisición de una lengua pro-drop como el italiano:

1. Los niños italianos alternarían oraciones con/sin sujeto.
2. Los verbos modales/auxiliares se adquirirían antes que en Inglés porque, al contrario que en esta lengua, los modales/auxiliares en italiano son analizables de la misma manera que los verbos principales.

Además de estas predicciones, Hyams (1986b,1988) propuso una explicación de tipo paramétrico específica para la morfología. Esta parte del planteamiento:

- Inglés: Morfología pobre y, sin embargo, difícil de adquirir.
- Italiano: Morfología rica y, sin embargo, fácil de adquirir.

La razón de esta supuesta incoherencia estaría en la puesta en marcha de un parámetro relativo a la raíz verbal (Stem Parameter), con dos valores: [+ Variación Flexiva]/[- Variación Flexiva]. En Italiano, el parámetro se ajustaría desde el principio en el valor [+ VF]. En Inglés, por el contrario, se ajustaría en el valor [- VF]. Esto traería como consecuencia:

3. Los niños italianos raramente o nunca producirían verbos sin variación flexiva.
4. La adquisición de la morfología verbal en italiano sería mucho más rápida que en inglés. En inglés debe producirse un re-ajuste del parámetro de [- VF] a [+

VF]. Concretamente, Hyams sitúa en los 2 años el dominio del paradigma de presente. (Recordemos que, al igual que en español, éste varía para todas las personas gramaticales del singular y del plural).

A partir de tres estudios longitudinales con tres niños italianos (Claudia, 1'3-2'9; Marco, 1'5-3'0; Francesco, 1'4-3'9), Pizzuto y Caselli van discutiendo las predicciones de Hyams:

1. Con respecto a la omisión de sujeto: Los niños italianos producen oraciones sin sujeto. Frente a esta confirmación, los autores abren la posibilidad de que la omisión pronominal sea debida, más que al valor AG-PRO imperante, a dificultades con los pronombres. Hyams (1992), en su réplica a éste estudio, se defiende de esta crítica argumentando que la opcionalidad de sujeto es un fenómeno global que afecta tanto a pronombres como a sujetos léxicos. Si el niño omitiera el sujeto por problemas con los pronombres, no tendría por qué no producir oraciones con sujetos no pronominales. Recogemos esta réplica de Hyams por dos motivos:

- Porque consideramos débil la argumentación de los autores italianos y razonable la argumentación de Hyams.

- Porque, a pesar de lo anterior, sí estamos de acuerdo en la necesidad de tener en cuenta la adquisición pronominal en el tema que nos ocupa. Veamos el siguiente tipo de error que cometieron los niños italianos:

"AGGIUSTA IO" * (Agiusto io)

Este error refleja, más que problemas con los pronombres en sí, dificultades de concordancia entre procedimientos pronominales y flexivos. Veremos más adelante que este tipo de error también aparece en los aprendices de español.

2. Con respecto a los Modales / Auxiliares: Se hace referencia a una serie de retrasos en la aparición de estas formas verbales que demuestran que no pueden seguir el patrón de los verbos principales.

3. Con respecto a que los niños italianos no producen nunca formas verbales invariantes, no consideran esta predicción como empíricamente demostrable. Sin embargo, recogen errores del tipo [Nombre Propio + Verbo en 3ª persona]:

"Maggia Cadia" * (Mangio io)

"Checco batte" * (Io batto)

"Marco vuole" * (Io voglio)

Estos errores son interpretados de la siguiente manera: "Los niños italianos se ven obligados a dominar la flexión de 3ª persona para evitar el problema de la variación personal, debido a la ausencia en su lengua de una opción cero". Es decir, la Forma Invariable sería el verbo en 3ª persona. Veremos, en las Explicaciones Alternativas, como este procedimiento aparece en muchas lenguas como punto de arranque para la adquisición de la morfología verbal.

4. Con respecto a la rapidez y facilidad con que la morfología verbal se adquiere en italiano, estos autores comentan lo siguiente: " Hemos encontrado una gran variabilidad de formas verbales flexionadas, pronombres y artículos. Sin embargo, muy pocas de esas formas alcanzan nuestro criterio de adquisición, y a ninguno de los niños estudiados se le ha podido atribuir un control completo y productivo de ninguno de los paradigmas morfológicos estudiados". Recogemos, a continuación, tres aspectos concretos de cómo tuvo lugar el proceso de adquisición:

- "Transcurrió un tiempo considerable entre la primera manifestación y la adquisición definitiva"
- "La correcta producción es, en los estados iniciales, probabilística. Los patrones se estabilizan semanas o meses después"
- "Hemos encontrado errores en prácticamente todas las categorías. Estos errores aparecen simultáneamente con producciones correctas durante el período probabilístico"

A partir de estas características, llegan a la conclusión de que la adquisición de la morfología en italiano es un "proceso gradual y bastante lento". No se han encontrado con "avances ni repentinos ni precoces". A esto hay que añadir las diferencias individuales encontradas:

- en el número de morfemas diferenciados
- en la edad a la que estos morfemas son adquiridos
- en el orden de adquisición.

Las adquisiciones paso a paso y la lentitud, así como las diferencias individuales, han conducido a estos autores a plantearse la viabilidad del enfoque paramétrico: "Los patrones generales que hemos encontrado son más fácilmente explicables dentro de una perspectiva cognitiva general en la cual tengan cabida factores posicionales, pragmáticos, semánticos, y morfofonológicos, como determinantes, todos ellos, del camino y del orden que sigue el proceso de gramaticalización".

Siguiendo este punto de vista, exponemos a continuación un conjunto de explicaciones alternativas a la adquisición de las estructuras morfológicas de sujeto.

3.3. ALTERNATIVAS AL MODELO DE LOS PARAMETROS

Vamos a incluir explicaciones alternativas a la propuesta paramétrica. Todas ellas coinciden en dos presupuestos: la necesidad incorporar la funcionalidad y la posibilidad de afrontar el nivel de formalización que requiere el tema que nos ocupa prescindiendo de un pre-conocimiento de tipo parametrizado.

3.3.1. PRIMERA APROXIMACION FUNCIONAL

Vamos a comenzar esta Primera Aproximación Funcional reflexionando, no sobre el habla de los niños, sino sobre el habla que los padres les dirigen.

Rabain-Jamin y Sabeau-Jhonannet (1989) han encontrado ejemplos muy interesantes de cambios deícticos en interacciones madre-hijo:

- 1ª persona: la madre habla en lugar del niño, como si fuera el niño:

"T'aimes pas Ça le hoquet, oh! non, moi j'aime pas Ça"

"oh!, T'as attrappé la patte!, oh!, J'attrappé ma patte, moi!"

- 3ª persona: la madre se refiere a ella en tercera persona:

"oh, moi j'ai faim, maman, elle comprend rien"

La madre emplea "diálogos ficticios" como el siguiente:

"Dis donc, qu'est-ce que tu fais?"

Qu'est-ce qu'il fait Fabien?"

oh la lá, moi j'ai malaux dents!"

A los cambios de persona le acompañan grandes cambios en la entonación. Parece que el objetivo es animar al niño a entrar en un turno, a participar en el diálogo. En función de la respuesta que el niño da a estas incitaciones de la madre, ésta persiste

en la variedad o va reduciendo las fórmulas de diálogo al modelo adulto: El punto de inflexión es la percepción, por parte de la madre, del niño como agente de una actividad significativa. Se diferencian dos etapas:

- 1ª) Comentarios de la madre acerca de estados fisiológicos y psicológicos del niño, en los que emplea predominantemente la 1ª persona (Oh!, je suis malheureux, moi!) y la tercera persona (Il se tortille, Nicolas). Si al contraste YO/TU lo que subyace es la reciprocidad (Tanz, 1980), el niño es todavía incapaz de establecer una relación de reciprocidad con el adulto. Por ello la madre elude el contraste y habla sobre el niño como si fuera el propio niño. Sus producciones van construyendo el concepto de identidad así como la posibilidad de expresarla por medios lingüísticos.
- 2ª) Comentarios de la madre sobre acciones del niño, sobre todo preguntas y órdenes, en los cuales ya utiliza la 2ª persona.

El interés de esta investigación radica en que muestra al adulto en comportamientos diferentes que se corresponden con dos etapas evolutivas:

- Recalcar los procedimientos lingüísticos para expresar "identidad".
- Recalcar los procedimientos lingüísticos para expresar "acción".

Analizaremos en el siguiente apartado la validez de los nodos "identidad" y "acción" como vías de introducción de la explicación alternativa que a continuación proponemos.

3.3.1.1. La Forma Invariable

Perroni-Simoes y Stoel Gammon (1979) realizaron un estudio sobre la variación verbal de persona, basándose en cuatro estudios longitudinales de niños brasileños. Su lengua era, por lo tanto, el portugués en su dialecto brasileño. Este ofrece una variante, la igualación entre la 1ª y 3ª persona:

1ª) eu falo

2ª) você fala

3ª) ele/ela fala

A pesar de la neutralización, la lengua sigue siendo pro-drop, es decir, es posible omitir el sujeto. El contexto permite decidir al oyente si la producción lingüística está en segunda o en tercera persona.

Hasta llegar a la diferenciación flexiva correcta, los niños atraviesan tres etapas:

- 1ª etapa (1'8 - 2'1): No aparece ninguna expresión de sujeto. Se producen verbos aislados, casi todos ellos en 2ª y 3ª persona del singular. Por ejemplo "GOSTA" (gusta), tanto con referencia a sí mismo (me gusta), como refiriéndose a otro (le gusta), o incluso haciendo una pregunta (¿te gusta?).
- 2ª etapa (2'1-2'4): El niño se introduce a sí mismo en la oración utilizando su nombre, "nene" o un pronombre de 3ª o de 1ª persona. En todos los casos, el verbo permanece en 2ª/3ª persona:
 - 2'1: "Carina'tá aquí
 - 2'2: "Eu acha (*acho) o rabo dele (yo encuentro su rabo)
 - 2'3: "Eu tirou!, eu tirou! (*tirei) (yo lo tiré)
 - 2'3: "Ela quer cobertor" (ella, la niña, quiere la sábana).
- 3ª etapa (2'4 - 2'5): El niño emplea la flexión de 1ª persona. Esta etapa se caracteriza por un gran cambio: los verbos en 3ª persona disminuyen y aumentan significativamente los verbos en 1ª persona.

SESION	EDAD	1ª	2ª/3ª
1	2'1	13%	87%
2	2'2	50%	50%
3	2'2	57%	43%
4	2'3	57%	43%
5	2'5	80%	20%
6	2'5	95%	5%

Mills (1985) describe el proceso de adquisición flexiva en alemán en dos etapas:

- 1ª) -EN-ending: Los infinitivos en alemán terminan en -EN, por eso a esta etapa se la denomina así, ya que es la forma verbal más frecuente en las primeras producciones lingüísticas del niño. El empleo del infinitivo viene siempre acompañado por otro rasgo: la colocación del verbo al final de la oración.
- 2ª) -T-ending: Del verbo en infinitivo y post-puesto se pasa al verbo en 3ª persona (-T ending) situado en el interior de la oración. Este cambio se produce primero en las oraciones que tienen un sujeto agente. Veamos la distribución de los finales verbales en la etapa de las 2-3 palabras:

	EN	-T
O=Agente + Verbo	26	30
O=No agente + Verbo	81	15

Clark (1985), describe las siguientes fases en italiano:

- 1ª) Imperativo
- 2ª) 3ª persona del presente de indicativo
- 3ª) 1ª persona del singular

López Ornat realizó un estudio longitudinal parcial con una niña española (su hija) del cual extrae la siguiente pauta evolutiva:

1'5: Formas verbales: imperativo, infinitivo y presente de indicativo

Marcas de sujeto: flexiones de 3ª persona del singular, de 1ª persona del plural y nombres propios

"Kere Kuate" (quiero chocolate)

"Tutana", "Iene" (Susana, Irene)

1'6: Formas verbales: pretérito perfecto

Marcas de sujeto: 3ª persona del singular y nombres propios en la misma oración

"Papá va calle"

"(ll)ora nene"

"Iene roto tete"

"Pelo caío"

1'8-2'2: Frases más largas que siguen la misma estrategia

"Iene bebe agua"

"Pirulo no tá quí, Iomingo a vé a Pirulo y a la bruja, ¿tí, mamá?"

(López Ornat, Gallo Valdivieso, 1988)

Portugués, alemán, italiano y español coinciden en la selección de una forma verbal invariable. Según Bybee (1985), el hecho de que un contenido sea expresado flexivamente depende de una propiedad, la relevancia, que es descrita así: "Un elemento de significado es relevante con respecto a otro cuando su contenido afecta o modifica el contenido semántico del segundo". A un mayor grado de fusión le corresponde un mayor grado de relevancia:

- Ejemplo 1: Relevancia alta; Fusión máxima

TO WALK= to go on foot

TOWALK= through water = TO WADE

Le afecta tanto que requiere una palabra nueva.

- Ejemplo 2: Relevancia baja; Fusión mínima

WALK on a sunny day

WALK on a cloudy day

La expresión flexiva exige un grado de relevancia intermedia, es decir, una cierta relevancia que no llegue a la lexicalización. En lo que respecta al verbo, el orden de relevancia es el siguiente:

CATEGORIA	FLEXIVA	LEXICAL
Valencia	X	X
Voz	X	X
Aspecto	X	X
Tiempo	X	---
Modo	X	---
Concordancia Número	X	X
Concordancia Persona	X	---
Concordancia Género	X	---

Aspecto, Tiempo y Modo son categorías de relevancia intermedia. De hecho, el 72% de las lenguas sometidas a estudio expresan flexivamente estas categorías. Sin embargo, la concordancia de Persona sólo es flexiva en un 52% de los casos. Según el autor, esto es así porque se refiere a un argumento en vez de a la acción o al estado descrito por el verbo. Por ejemplo, la diferencia entre "El leyó una novela" y "El leía una novela" está en que, en el primer ejemplo, se hace referencia a la novela entera, mientras que en el segundo se alude a parte de la novela. En los ejemplo "El leyó" y "Yo leí" la acción permanece inalterada. El Aspecto es más relevante para el verbo que la Persona.

La selección de una forma verbal invariable como punto de partida puede ser una consecuencia de la distancia entre la categoría de persona y la categoría de acción.

El rasgo más saliente de los verbos es la acción (acompañada de movimiento, de efectos...):

"Iene roto tete" ROTO=ROMPER

"Kere kuate" QUERE=QUERER

El marcaje gramatical del sujeto de la oración transforma tanto el nodo identidad (Irene = YO) como el nodo acción (Roto = he roto). Veamos primero como se produce la transformación del nodo identidad.

3.3.1.2. Etapa Extraverbal: El Nodo Identidad

El nodo identidad se transforma a través de la adquisición pronominal. A esta adquisición subyacen dos discriminaciones básicas:

- Capacidad para separarse a sí mismo del otro
- Capacidad para separar a la persona del rol que desempeña.

La primera de ellas es más primitiva y, por lo tanto, se desarrolla antes. Debe alcanzar un punto en el cual las dos representaciones construidas, el YO y el OTRO, precisen de su etiqueta lingüística correspondiente. Benveniste destaca que "la conciencia de sí no es posible más que si se experimenta por contraste... la polaridad de las personas no implica igualdad ni simetría; EGO tiene siempre una posición de trascendencia con respecto a TU". Luego primero surgiría la 1ª persona y, de ella, la 2ª persona como exclusión del NO YO= OTRO.

Esta idea de construcción del contraste pronominal partiendo de la 1ª persona aparece en un estudio realizado por Brener (1983) según el cual:

- Los pronombres de 1ª persona serían los primeros en ser comprendidos.

- El primer contraste establecido sería el de 1ª/ 2ª, 3ª persona indiferenciadas, es decir, el contraste YO/OTRO.

(El procedimiento experimental era el siguiente: Se presentaba al niño una situación en la que había un emisor (E), una receptora (RA) y otros miembros no participantes en la situación de habla, tanto hombres como mujeres. Ocurría lo siguiente:

E: "Ella tiene sueño. ¿Quién tiene sueño?"

Niño: Señala a RA

La decisión sobre qué referente correspondía al pronombre se realizaba en función del género: en vez de señalar a un no participante en la situación del habla, ELLA, señalaba al receptor que era una mujer.)

- El contraste definitivo sería EMISOR/RECEPTOR/OTRO.

El paso desde el contraste entre YO/OTRO al contraste EMISOR/RECEPTOR/OTRO exige la 2ª capacidad a la que hacíamos referencia: la separación entre persona y rol. Hasta alcanzar el dominio de esta capacidad el niño comete errores de inversión:

- ME=YOU

Adulto: Can you do it?

Niño: No

A: Who can do it?

N: ME

A: Huh?

N: ME, ME (Señalando a A.) (Chiat, 1981)

- YOU=ME

A: I don't think you better snip your hair off

N: What will happen?

A: What will happen?

N: YOU cry

A: Who'll cry?

N: Matthew (Nombre del niño) (Chiat, 1982)

Para explicar estos errores los autores han propuesto dos alternativas:

- A) Los niños carecen de una capacidad de descentración suficiente para dominar la referencia cambiante:

El niño oye YO cuando el adulto se refiere a sí mismo y oye al adulto refiriéndose al niño a través de TU. Según Clark (1976), lo que subyace a las inversiones pronominales es una hipótesis incorrecta que atribuye una referencia fija a los términos deícticos:

YO = Adulto

TU = Niño.

Charney (1980) llama a este contraste "Person Referring" porque se establece en función del concepto de persona y no del concepto de rol. Este mismo autor propone otra hipótesis, "Person in Speech Role Referring, en la cual hay concepto de rol pero egocéntrico, ya que el niño organiza el contraste de significado desde una perspectiva de emisor. Por ello, lo primero que es capaz de hacer es producir YO y comprender TU. La comprensión del YO producido por el adulto y la producción del Tu por parte del niño serían más tardías.

- B) El concepto de rol es muy saliente para el niño por lo que no le plantea grandes dificultades aplicarlo a la producción pronominal:

Los errores pronominales provienen de la integración del contraste hablante-oyente en el complejo sistema de interacciones morfosintácticas en las que participan. Se encuentran en esta línea los siguientes autores:

- En cierta medida **Clark** (1977), ya que en su investigación hace referencia a niños que parten de una hipótesis correcta: YO=hablante, TU=oyente.

- **Chiat** (1981-82-86), el cual aporta argumentos contra:

- la hipótesis Person Referring: los ejemplos de inversiones, aunque llamativos, no son lo suficientemente frecuentes y sistemáticos como para asegurar la existencia de un período en el cual los niños generalizan la referencia estable de los nombres propios a los pronombres. En los siguientes ejemplos, recogidos del estudio que realizó con un niño llamado Matthew, se puede apreciar como, a los 2'5 años:

- Usa correctamente la 1ª y la 2ª persona:

"I'm (niño) gonna ask mumum if we can have some scissors"

"You (adulto) walk in mine (child)"

- En otros casos comete errores:

"I'll (adulto) cry"

"You (niño) take off my (adulto) shoes"

- Incluso alterna producciones correctas e incorrectas en la misma oración:

"I'm (niño) gonna chop my (adulto) hair off with these"

A esto añade que las inversiones fueron más frecuentes en referencia al oyente que al hablante, y que la comprensión de pronombres en ningún caso fue incorrecta. Por lo cual deduce que el niño no tiene problemas para hacer la distinción hablante-oyente. A las inversiones pronominales en referencia al hablante subyacería una hipótesis de "perspectiva cambiante": el niño emplea el pronombre que sería apropiado si el oyente estuviese hablando. La estrategia sería parecida a cuando un adulto dice "Eres idiota" refiriéndose a sí mismo. Lo que el autor pretende decir es que, no sólo el niño domina el concepto de rol, sino que incluso va más allá de él introduciendo matices incorrectos desde el punto de vista adulto.

- la hipótesis Person in Speech Role Referring: la producción del niño de la 1ª persona exige su extracción del input adulto en el cual es siempre utilizada por el interlocutor del niño. Dicha extracción no puede realizarse sin algún tipo de comprensión de la 1ª persona, comprensión que niega la hipótesis de Charney. Las correctas producciones de 1ª persona encontradas por éste autor serían en realidad, según Chiat, unidades no analizadas incluidas en frases que contienen una noción global de "self" (sí mismo). El niño debe extraer la partícula concreta que expresa dicha noción en un análisis posterior.

Chiat concluye con una reflexión sobre la supuesta complejidad de las expresiones deícticas de persona: "Reside más en la cabeza del psicolingüística que en la cabeza del niño". El verdadero problema consistiría en, dado que "el concepto de rol es una categoría presumiblemente anterior al uso del lenguaje, tan saliente para el niño que éste espera encontrar su expresión lingüística y pronto la identifica en las formas pronominales", "¿Cuál es, entonces, la construcción de roles y perspectivas del niño, previa a su desarrollo lingüístico, que hace a los pronombres tan accesibles?".

- **Petitto** (1987): Si los argumentos de Chiat nos hacen pensar hacia atrás, es decir, en lo que precede al uso correcto de los pronombres, la crítica de Petitto nos lleva hacia delante, hacia la interferencia que, el hecho de introducirse en las complejidades de una lengua, produce sobre la "clara" distinción hablante-oyente. Dividiremos su crítica en dos apartados:

- En primer lugar, apoya la idea de la capacidad del niño para comprender el concepto de rol haciendo referencia al proceso de adquisición del lenguaje de signos por parte de los niños sordos: "Aprender signos requiere que el niño sea capaz de realizar una transformación espacial como la que se produce ante un espejo". Para aprender el ASL debe tomarse la perspectiva del otro, es insuficiente que el niño copie lo que ve.

- En segundo lugar, describe una discontinuidad muy interesante en el proceso de adquisición pronominal: a pesar de la continuidad formal entre el gesto pre-lingüístico de señalar a personas y el gesto pronominal en el

ASL, ambas niñas, que comienzan señalando correctamente, tanto a sí mismas como a los demás, atraviesan un período de no señalar personas y otro en el que aparecen inversiones pronominales (gesto de señalarse a sí mismo pero refiriéndose a otro y viceversa) previamente al uso pronominal correcto. Estas inversiones son consideradas por la autora como errores, es decir, Petitto no sigue el camino de Chiat interpretándolas como derivadas de una hipótesis de "perspectiva cambiante" que las convierte en discriminaciones peculiares del niño. Pero tampoco las interpreta como consecuencia de una capacidad de descentración insuficiente, a la manera de Charney, sino como representativas de las dificultades de incorporar el contraste pronominal en el proceso de construcción oracional.

Este proceso de incorporación se hace especialmente complejo cuando el contraste personal se debe incluir también en la morfología verbal. Trataremos este tema en el siguiente apartado.

3.3.1.3. Fase de incorporación en la Morfología Verbal: Integración de los nodos Identidad y Acción

Chiat (1986) resalta la necesidad de incorporar la deixis de persona en contenidos semánticos generales: "El impulsor del desarrollo pronominal es la serie de relaciones conceptuales que el niño construye y expresa en el lenguaje: acciones, sucesos y estados, en las cuales ellos y sus interlocutores participan. Es posible que los niños adquieran las estructuras lingüísticas como expresiones de estas relaciones conceptuales; en ese caso, los pronombres emergen a través de un proceso de segmentación de la forma pronominal inserta en la estructura lingüística y de identificación de la forma pronominal, con su rol incluido, en la relación conceptual".

Partiendo de esta idea, Budwig (1989-90) realizó un estudio con 6 niños a los cuales dividió en dos grupos en función de la manera de referirse a ellos mismos:

- EGO-ANCHORED CHILDREN

- El número de expresiones referidas a ellos mismos era mayor que el número de expresiones referidas a otros.

- Emplearon varias marcas de 1ª persona: I, MY, ME

- El empleo de estas marcas no era azaroso sino que obedecía a una estructuración funcional subyacente diferente a la del adulto:

I: Agentividad Baja

(Sujeto paciente, estados, intransitividad)

Ejemplo: Niño: Yeah

Mother: And you closed your eyes

N: I CRIED

M: I don't think you were crying

MY: Control

(Actos volitivos, acción, transitividad)

Ejemplo: N: I WANT THAT ONE

(lifting container)

M: oh, you want that one, ok.

N: MY OPEN THAT

(try to open container)

M: what

N: MY OPEN THAT

M: Wanna open that?

N: yeah.

- NON-EGO ANCHORED CHILDREN

- A pesar de tener la misma edad, el autor hipotetiza, más que un estilo diferente, una fase más evolucionada en este grupo que en el otro.
- Las expresiones que se refieren a ellos mismos son de una frecuencia similar a las expresiones que se refieren a otros.
- Las distintas expresiones de 1ª persona (I, WE) se corresponden con el uso adulto.

Se relaciona con este estudio el de Gerhardt (1990), quien ha diferenciado dos entornos formal y funcionalmente diferentes en lo que respecta a cómo el niño se refiere a sí mismo (self-reference):

- los MONOLOGOS que se caracterizan por:
 - Niño = EMMY (nombre propio del niño) o MY
 - Sujeto NO AGENTE: "Cosas que pasan a Emmy"
 - Empleo del lenguaje con propósitos representacionales (descriptivos)
 - Tiempo Verbal: Presente Habitual (Rutinas, estados pre-establecidos, fijos)
 - Descontextualización

Ejemplo: "Emmy put this there

then this

my blanket-up in crib

Emmy put in this

Emmy can't get out

Emmy put blanket on"

- los DIALOGOS que se caracterizan por:
 - Niño = I (yo)
 - Sujeto AGENTE: "Cosas que hace Emmy"

- Empleo del lenguaje con propósitos instrumentales (cambiar cosas, negociaciones, etc.) que incluyen al otro.
- Tiempo Progresivo (ING): actividad simultánea a producción lingüística.

Ejemplo:

Emmy: "I'm laying here"

Father: I know you're laying there, but, it's time for sleeping, isn't it?

E: _____

F: Well, that's enough of the game, so, I'll see you in the morning.

E: "Emmy standing up!

I stand up!

I standing up!"

De ambos estudios podemos concluir que: "Los niños intentan establecer correspondencias entre formas lingüísticas específicas y unidades conceptuales de gran saliencia así como con objetivos comunicativos. En este caso particular, antes de que el niño emplee regularmente los pronombres como parte de un sistema deíctico, interpreta las formas pronominales de 1ª persona como procedimientos para marcar agentividad y control". (Budwig, 1989).

Esta misma noción semántica aparece en estudios sobre lenguas flexivas. Slobin (1981b-82-85b), recoge dos ejemplos de uso restrictivo de marcadores morfológicos para expresar agentividad: las frases transitivas llevan un sufijo situado en el Objeto Directo en ruso y en el Agente en kaluli (lengua ergativa). En ambas lenguas, la expresión de la transitividad aparece antes en los casos de manipulación física y directa sobre el objeto:

1º) Dar, coger, tomar...

2º) Decir, gritar...

Slobin interpreta estos datos como evidencia de que los niños organizan las adquisiciones gramaticales en torno a escenas similares. La Escena de Actividad Manipulativa sería de las primeras en recibir forma lingüística: "La experiencia gestáltica de un suceso básico causal, en el cual un agente realiza un cambio físico y perceptible sobre un paciente, a través de un contacto corporal directo o de un instrumento bajo el control del agente".

Centrado específicamente en la morfología verbal, Berman (1981) describe un orden de adquisición en hebreo que parte de "amalgamas no analizadas" que paulatinamente van incorporando los patrones de variación verbal:

- 1º) "Las primeras formas verbales marcan la diferencia entre causativo-no causativo y transitivo-no transitivo, distinciones que implican los conceptos básicos de actor-acción-paciente".
- 2º) "Poco después aparecen las formas reflexivas, en relación con actividades físicas familiares como vestirse, lavarse, peinarse...".
- 3º) "Los niños mayores expresan la noción de cambio de estado...".

En el apartado anterior, hacíamos referencia a un supuesto estado de independencia entre los nodos identidad y acción. Atribuimos la producción de formas verbales invariantes a la distancia entre la noción de persona y la noción de acción. Lo que acabamos de ver sobre el marcaje, tanto pronominal como flexivo, nos sugiere la posibilidad de que ambas nociones entren en contacto a través de una noción más compleja: la agentividad. En ella, la acción se funde con la persona que la realiza, es decir, con el agente. Esto tendría dos efectos diferentes:

- en lenguas en las que el sujeto se realiza pronominalmente, los niños seleccionarán unas formas pronominales específicas para resaltar esta noción.
- en lenguas en las que el sujeto se realiza flexivamente, las primeras variaciones personales estarán expresando esta noción.

Corroborar esta hipótesis el proceso de adquisición seguido por María, niña de habla española estudiada longitudinalmente. Los primeros verbos a los que incorpora la variación personal son tres verbos de acción (Gallo Valdivieso, 1992):

1º) SENTAR/Edad: 1'09

Niña: Ah!, **siento**

Madre: Te va a comprar mamá una sillita para que juegues en la terraza

N.: Sí

M.: María, ¿con qué quieres jugar?

N.: **Siento, siento**

M.: Quiere sentarse dónde estás tú (al padre)

2º) PINTAR/Edad: 1'10

(María sentada en el salón. Abre un libro)

Niña: Ama a niña. Ese a niña. (Señalando el libro)

Madre: ¿Una niña?, ¡Qué bonita!

N.: ¿Pintas?, vale, mi niña, **pinto, pinto**.

(Como hablando para sí)

3º) PONER/Edad: 1'11

(María en el salón, tiene los zapatos de papá en la mano)

Niña: Calsotée, cáso papá, **pongo sapatitos**

Padre: No, no me los pongas, hija.

Braine (1992), recoge el planteamiento de Schlesinger (1982) sobre este tema: "El temprano esquema semántico Agente-Acción interviene en el análisis del input lingüístico. Poco a poco, se va produciendo una expansión de acciones a experiencias, de actores a "experimentadores". Sólo cuando el proceso de generalización llega a incluir verbos intransitivos y estativos, se puede decir que ha culminado el paso del

esquema agente-acción al morfosintáctico sujeto-verbo". Veamos a continuación algunos de estos procesos de expansión.

3.3.2. PROCESOS DE EXTENSION FORMAL

Hasta ahora hemos explicado los primeros marcajes de sujeto por su conexión con una base funcional. Pero el proceso de gramaticalización no termina ahí, sino que debe ampliarse hacia otros aspectos, no tan directamente ligados a dicha base. En este apartado vamos a hacer referencia a dos: la extensión de la variación flexiva a todos los verbos (no sólo los de acción), y la incorporación del pronombre en la oración.

3.3.2.1. Extensión de la variación flexiva a todos los tipos de verbos

López Ornat (1990), a partir de la observación de niños respecto de un tipo determinado de verbalización, la verbalización espontánea de carácter inicial ("La que el niño emite por su propia cuenta, que no son ni contestación a pregunta, ni continuación de una comunicación verbal iniciada por otro interlocutor"), describe el proceso de adquisición de la concordancia sujeto-verbo en cuatro etapas:

- De 18 meses a 2 años
 - Categorización pre-gramatical: aposiciones N-N.
 - Inicio de producciones flexivas no analizadas (3ª persona del singular), que resultan en un 28'3 % de producciones del núcleo Vs.
 - Orden preferente VsO. Segunda preferencia OV.
 - Frecuentes oraciones con error de omisión de alguna categoría morfo-sintáctica (32'8 %).

- Utilización de léxico verbal no flexivo (infinitivos , imperativos).
- Utilización de léxico que marca agentes (nombre propio, nene-a).
- De 2 a 2'5 años
 - Fase compleja porque coexisten la anterior categorización pre-gramatical (25'6% de oraciones con error de omisión) y la incipiente categorización gramatical (61'8 % de núcleos Vs).
 - Orden preferente VsO. 2ª pref. OVs.
 - Categorización gramatical ya reglada, pero regla de extensión muy limitada de extensión: 1ª, 2ª y 3ª persona del singular. (Regla defectiva o pre-regla).
- De 2'5 a 3 años
 - Adquisición de la categorización gramatical básica para la construcción de la oración simple: concordancia Vs.
 - Paso de pre-regla a regla.
 - Desaparecen los errores de omisión.
 - Uso correcto de todas las personas verbales.
 - Orden preferente VsO (2ª=OVs).
- De 3 a 3'5 años
 - Aumento de la extensión de la regla de concordancia.
 - Llega a 0 el nº de errores de omisión.
 - El 2º orden de preferencia (OVs) aumenta ligeramente respecto de la edad anterior en función de un proceso paralelo de adquisición de los clíticos.
 - Primeras evidencias de uso estilístico de las variaciones de orden.
 - Siguen las autocorrecciones en errores de comisión de usos pronominales.

La autora interpreta estos resultados de la siguiente manera:

- "La estructura del problema (la morfosintaxis de la lengua española) es el factor intralingüístico que, junto con otros factores no lingüísticos, determina el proceso de adquisición de las categorías Sujeto y Verbo como tales. Después de los 2'5 años, encontramos la operatividad de un modelo, de un prototipo de la concordancia Vs. Un prototipo en el que la concordancia del Sujeto y el Verbo existe ya como unidad morfosintáctica pero sin la extensión que aún deberá adquirir. Proponemos pues, para la adquisición de las categorías de Sujeto y Verbo, la idea de su comienzo con un prototipo de la concordancia Vs".
- "El prototipo de la concordancia Vs explica que los niños adquieren una pre-regla morfosintáctica al extraer una norma de combinatoria de V y S entre escasos ejemplos. Esta pre-regla resulta fácil de inducir dado que el análisis subyacente se realiza sobre escasos ejemplo de muy alta frecuencia de uso en la vida cotidiana del niño. Asimismo, las raíces (los invariantes formales) a las que se aplica la pre-regla son también de elevada frecuencia y familiaridad"
- "A partir de ahí comienza la extensión de esa pre-regla a otros casos en los que se aplica hipotéticamente. Por ello, en la fase de "escritura de la pre-regla" (2-2'6 años) comienzan a aparecer los errores de comisión. Estos errores son debidos a un mismo fenómeno con dos consecuencias: en parte el niño falla al aplicar la regla morfológica incorrectamente en lo que respecta a la concordancia, lo que produce el conocido error de sobre-extensión. Además, la definición incompleta de la regla determina también errores de no detección de casos a los que debe aplicarse y así se producen errores al codificar en modo impersonal un verbo que debía ir flexionado".
- "Durante el siguiente año (de 2'6 a 3'6 años) el prototipo de concordancia Vs se amplía a todas las variantes de persona-sujeto y a muchos más tiempos verbales, como también a los diferentes casos pronominales y partículas que expresan objetos y circunstancias, constituyéndose así una primera escritura de la regla que volverá a modificarse entre los 3 y los 3'6 años".

Recogemos de esta autora su manera de concebir el proceso de adquisición de los aspectos gramaticales como el paso desde "una definición incompleta de la regla" a una "ampliación". Dicha ampliación requiere un tratamiento autónomo con respecto

a la base funcional que comentamos en el apartado anterior: una descripción/explicación de la actividad que despliega el sistema que aprende lenguaje ante problemas de sistematización morfosintáctica.

3.3.2.2. Extensión de Vs a SVs: La incorporación del pronombre a la oración

Ya hicimos referencia a las primeras marcas flexivas de persona que aparecieron en el Estudio Longitudinal de María. La búsqueda no se detuvo ahí, sino que se extendió a las primeras incorporaciones pronominales (Gallo Valdivieso, 1992). Se encontró lo siguiente:

- La niña empleó con mayor frecuencia las vías flexivas que las pronominales para marcar el sujeto de la oración.
- Cometió errores al incorporar el pronombre a la oración. Estos errores fueron de tres tipos:

Errores de omisión:

"Yo no a camita" (1'10)

Errores [Pronombre + Verbo Impersonal]:

Yo a sentar, ¿vale?" (2'00)

Errores de Concordancia:

"Yo sabe" (1'10)

Yo no tene agua yo" (2'01)

- La incorporación del pronombre a la oración fué tardía:

Primera construcción Vs: "SIENTO" a la edad: 1'09

Primera construcción SVs: "YO COJO" a la edad: 2'01

La autora concluye lo siguiente: "El hecho de que desde la primera construcción VsO a la primera construcción SVsO transcurran cuatro meses, abre una reflexión

sobre dos cuestiones de radical importancia en el estudio del proceso de adquisición del lenguaje:

- El papel del input en dicho proceso: El habla de María es pro-drop desde sus primeras manifestaciones gramaticales.
- El esfuerzo que el niño realiza hasta conseguir dominar todas las posibilidades que su lengua le ofrece: La incorporación del pronombre a la oración no es inmediata ni automática, sino lenta y gradual".

3.4. PROPUESTA DE UN MODELO TEORICO SOBRE EL PROCESO DE ADQUISICION DE LAS ESTRUCTURAS MORFOLOGICAS DE SUJETO

La adquisición de las estructuras morfológicas de sujeto parece seguir una serie de etapas de las que son representativas los siguientes ejemplos:

1ª) Planteamiento del problema: "IENE ROTO TETE" (1'6)
(Irene/yo ha/he roto el chupete)

Independencia entre persona y acción.

2ª) Primera aproximación: "PONGO SAPATITOS" (1'11)

Asimilación de la variación personal a la raíz verbal en verbos de acción.

3ª) Solución del problema: "YO COJO" (2'1), "AGUA QUERO" (2'3)

Asimilación de la variación personal a todos los verbos.

Incorporación del pronombre a la oración.

Dentro de un planteamiento de este tipo, tienen cabida los errores de los niños italianos recogidos por Pizzuto y Caselli (1992):

- la forma verbal fija: "MAGGIA CADIA" (Mangio io)

"CHECCO BATTE" (lo batto)

- las dificultades para incorporar el pronombre a la oración:

"AGGIUSTA IO" (Aggiusto)

También se comprende mejor la lentitud del proceso, el que no haya "avances repentinos ni precoces".

Para lenguas como el Italiano y el Español, planteamos un proceso de adquisición de las estructuras morfológicas de sujeto que se resume en tres hipótesis:

- Con respecto al Problema Evolutivo: HIPOTESIS DEL PROCESO DE GRAMATICALIZACION:

Es posible dar cuenta del proceso de adquisición de las estructuras morfológicas de sujeto sin presuponer un conocimiento innato de tipo parametrizado.

- Con respecto al Problema de la Funcionalidad: HIPOTESIS DE LA GRADACION FUNCIONAL:

El marcaje gramatical de sujeto comienza en la flexión de los verbos de actividad (Vs = ACCION agente)

- Con respecto al problema de la Forma: HIPOTESIS DE LA AUTONOMIA FORMAL:

La gramaticalización se completa con unos procesos de extensión formal hacia sujetos flexivos no agentes y hacia sujetos pronominales.

CAPITULO 3

ELECCION METODOLOGICA: OBSERVACION Y EXPERIMENTACION TRANSVERSAL

Si pretende tratarse un problema psicológico desde una perspectiva evolutiva, la metodología a emplear puede ser transversal o longitudinal.

El método longitudinal proporciona información sobre el cambio intraindividual, pero no dice nada con respecto a las semejanzas y diferencias entre un número determinado de sujetos con respecto a este cambio, es decir, son muy pequeñas sus posibilidades de generalización más allá del caso único que se estudia.

El método transversal, aunque proporciona información sobre el cambio interindividual, tampoco está exento de limitaciones. En lo que respecta al estudio de la Adquisición del Lenguaje, López Ornat (1990) describe claramente las insuficiencias de este procedimiento:

- "Lo que un sujeto diga en un par de sesiones no es representativo de lo que ese mismo sujeto diga normalmente"
- "No da información evolutiva, es decir, no sabemos cómo resolvía ese problema antes, ni cómo lo resuelve después"

Bryant (1990), al plantearse la metodología adecuada para un estudio evolutivo, subraya la imposibilidad de encontrar el método perfecto. Por ello recomienda la combinación de métodos a través de la cual obtener datos complementarios que apoyen o refuten hipótesis causales.

El presente trabajo de investigación se plantea un problema evolutivo -la adquisición de las estructuras morfológicas de sujeto- y ha seleccionado para su estudio una Metodología Transversal. Seguiremos el consejo de Bryant al agotar las posibilida-

desde esta metodología: se obtendrán datos transversales tanto observacionales como experimentales translingüísticos. A continuación, comentaremos cada uno de estos procedimientos.

1. LA OBSERVACION

Como se sabe, la observación se diferencia de la experimentación en el grado de precisión con que se especifican las condiciones. El punto de inflexión entre una y otra es el paso desde la situación natural a la situación creada por el experimentador. Según Karmiloff Smith (1981): "Tanto los datos observacionales como las técnicas exploratorias son un excelente material para la formulación de hipótesis pero, como psicólogo experimental, también debo ocuparme de crear situaciones que hagan posible refutar empíricamente dichas hipótesis. Pero el siguiente paso, desde mi punto de vista, debería ser una vuelta a los métodos observacionales y exploratorios de obtención de datos, más que ir directamente hacia nuevos experimentos. Incluso cuando se han obtenido datos cuantitativos, son frecuentemente las técnicas exploratorias adicionales las que ofrecen más luz sobre los procesos subyacentes".

La técnica observacional se considera como un complemento del análisis microscópico del experimento. Esta función de complemento se localiza tanto al final como al principio de éste:

- Fase Pre-experimental: De un estudio observacional puede aprovecharse:
 - Las conclusiones como hipótesis: Las tendencias generales encontradas son las que deben ser sometidas a comprobación experimental. Nos proporcionan una visión "panorámica" que, poco a poco, variable a variable, se irá desentrañando.

- El análisis generador de datos lingüísticos como experimento piloto: si aumentamos el grado de especificación sobre qué observar, podremos identificar procedimientos espontáneamente promovibles en situaciones naturales y fácilmente convertibles en procedimientos experimentales.

En el caso concreto que nos ocupa, adelantaremos que se va a emplear el procedimiento de los recados. La situación en la cual un adulto incita al niño a dar un recado a otro adulto permite combinar:

- la elicitación espontánea en una situación familiar ("dile a mama que venga").

- la especificación rigurosa de variaciones en el tipo de recado (con/sin pronombre, verbos regulares/irregulares, etc).

Las elicitaciones espontáneas pueden dar muchas pistas para la sistematización de las variaciones: que variables son interesantes y cuales no, cuales se pueden incluir en el diseño experimental y cuales no, etc.

La labor observacional que se realizará en éste trabajo de investigación consistirá en:

- Una primera toma de contacto con el tema de la adquisición de las estructuras morfológicas de sujeto a través del análisis de frases producidas espontáneamente por los niños.

- Un experimento piloto basado en la elicitación de recados en situaciones naturales.

- Fase Post-experimental: Los datos observacionales poseen una validez ecológica de la que no se puede prescindir en los estudios con niños de edades tan tempranas. La pérdida de información inherente a los resultados experimentales precisa de la riqueza cualitativa de los resultados observacionales para conseguir una buena interpretación del fenómeno estudiado. Por lo tanto, la función de complemento vuelve a realizarse en la fase final del experimento, aquella en la que se discute lo encontrado, siendo necesaria la integración de la información detallada obtenida experimentalmente con la general proporcionada por la observación.

Pero los resultados observacionales pueden dar también otro tipo de información evolutiva. La relación esperada entre los resultados observacionales y los experimentales suele ser la de menor eficacia de estos últimos con respecto a los primeros, siendo ésto atribuible a problemas de control experimental. Pero si es verdad que un mismo problema lingüístico se resuelve mejor en una situación observacional que en una situación experimental, por los motivos que sean, ¿no puede utilizarse este dato cómo medida del grado de generalización del conocimiento lingüístico o, dicho con otras palabras, del grado de afianzamiento de la adquisición, de independencia contextual, de automatismo?. Nos hemos planteado un proceso de adquisición caracterizado por su lentitud, por sus avances graduales, de forma que las relaciones método-teoría exigen poner en relación los niveles representacionales con los tratamientos específicos para su detección:

- Nivel de adquisición 0: No adquisición (pero sí maduración de pre-requisitos cognitivo-lingüísticos que le permiten plantearse o interesarse por el problema).
- Nivel de representación 1: Adquisición en situaciones observacionales pero no generalizable a situaciones experimentales.
- Nivel de representación 2: Adquisición en situaciones experimentales.

El criterio más exigente para determinar si un aspecto del lenguaje está adquirido o no será la corrección en la respuesta a la elicitación experimental, permitiéndonos la observación el acceso a un nivel previo de representación del conocimiento lingüístico.

2. LA EXPERIMENTACION

El procedimiento de los Recados, cuya descripción detallada se hará en el Capítulo 5, constituye una modalidad de extracción de datos no sólo muy adecuada al problema que nos ocupa (el recado exige un cambio en las marcas de persona permaneciendo

constante el contenido de la oración: Dile que tengo --Que tiene), sino también muy interesante dada la dificultad que entraña la experimentación en edades tan tempranas. Creemos haber dado con un diseño experimental capaz de cumplir los requisitos de validez interna, externa y ecológica, ya que:

- Permite la manipulación de variables de una manera controlada y transparente. Por ejemplo, si se quiere saber la influencia de añadir un pronombre en la oración sobre la producción del niño, se puede dar a éste recados con y sin pronombre y analizar las posibles diferencias en su respuesta (Dile que tienes/Dile que tu tienes). Otras variables introducibles son el tipo de verbo, el tipo de cambio deíctico, etca.
- Permite su integración en interacciones lúdicas niño-adulto sin interrumpirlas y sin perder "naturalidad". Puede considerarse como una situación familiar (el niño posiblemente haya dado recados en su casa), extraída de este entorno para analizar su potencialidad como dispensadora de datos sobre persona, estructurada en función de este objetivo y, por último, devuelta al niño el cual la recibe casi en su familiaridad original.

3. LA COMPARACION TRANSLINGUISTICA

La posibilidad de aplicar el mismo procedimiento experimental a una muestra de niños franceses ha hecho posible el tercer paso en la validación del método transversal: la comparación inter-lenguas. Slobin (1988) llama a este procedimiento "experimento natural" ya que "niños con similar bagaje llegan a adquirir lenguas formalmente diferentes". Entre el francés y el español hay diferencias muy interesantes en cuanto al tema que nos ocupa: el francés no es una lengua pro-drop ya que no permite la omisión del sujeto, pero guarda similitudes con el español al conservar la variación personal en algunos de sus verbos. Llegar a discernir las semejanzas y diferencias que se establecen en los procesos de adquisición de dos lenguas es una forma de

cerrar el círculo en lo que respecta a las posibilidades que el estudio transversal permite.

CAPITULO 4.

ESTUDIO OBSERVACIONAL

Dos registros observacionales van a preceder a la experimentación. El primero de ellos, la observación "Frasas Iniciales", hará posible la formulación de hipótesis sobre el proceso de construcción de la estructura (S)Vs. El segundo, la observación "Recados", servirá como experimento piloto para analizar las posibilidades del procedimiento de los recados para estudiar dicho proceso.

1. OBSERVACION "FRASES INICIALES"

1.1. PROCEDIMIENTO

Observadores (estudiantes de Psicología), entrenados por López Órnat (1990), durante dos meses (una hora por semana), realizaron cada uno de ellos la observación de un niño de entre 1'6 y 3'6 años sobre las estructuras de frases iniciales en español. Las condiciones fueron las siguientes:

- El sujeto observado es familiar al/o del niño. Habitualmente es pariente o vecino suyo, o bien el observador es "canguro" del niño.
- Durante las sesiones de observación es obligatoria la presencia simultánea de un miembro adulto de la familia, o bien de la cuidadora de la guardería, caso de realizarse en ese contexto.
- Las sesiones de observación son habitualmente dos, para evitar cansancio o pérdida de atención del niño.

- 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.
- 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 por la grabadora.
- 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.
- El observador se inserta en las actividades del niño, dialogando con él. Lo observado es, en todos los casos, un número de 10 verbalizaciones espontáneas del niño de carácter inicial. Verbalizaciones que el niño emite por su propia cuenta, que no son ni contestación a pregunta, ni continuación de una comunicación verbal iniciada por otro interlocutor.
- 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.

Los datos obtenidos a partir de este procedimiento por López Ornat se consideran de un gran valor como punto de partida para el presente trabajo de investigación. Por ello se seleccionaron, de entre las verbalizaciones válidas (aquellas que cumplían los requisitos enumerados en el apartado anterior), las verbalizaciones con marcas de persona. Frente al análisis realizado por la autora (Ver López Ornat, 1990), el objeto del presente trabajo de investigación condujo a:

- La eliminación de aquellas verbalizaciones que no incluían marcas de persona, ni morfológicas (pronominales y/o flexivas), ni pre-gramaticales (nombre propio, nene, verbos impersonales, etc.).
- La consideración de las verbalizaciones negativas, interrogativas e imperativas, además de las afirmativas-enunciativas, por considerarlas como entornos generadores de las distinciones formales que nos interesan.

- La selección de las marcas de persona del singular.

1.2. ANALISIS DE LAS VERBALIZACIONES

Después de realizadas estas transformaciones, los datos quedaron organizados de la manera siguiente:

EDAD	NºSUJETOS	EDAD MEDIA	Nº DE VERBALIZACIONES	
			TOTAL	CON PERSONA
1'6-2	5	1'8	40	30
2-2'6	17	2'3	115	80
2'6-3	19	2'8	125	101
3-3'6	23	3'2	162	137

	64		442	348

De entre el total de verbalizaciones, vamos a recoger la frecuencia de:

-PRE-MARCAJE DE PERSONA: Bajo esta etiqueta se encuentran tres modalidades de respuesta:

[O]: Ausencia de morfología
("Tete mí", "Te pupa")

[IMP]: Fórmulas imperativas
("Títa á mímo", "Cucu mé pá")

[NENE]: Fórmula NENE + Verbo en 3ª persona
("A caío nena")

<u>EDAD</u>	<u>[O] (%)</u>	<u>[IMP] (%)</u>	<u>[NENE] (%)</u>	<u>TOTAL</u>
1'6 - 2	23'3	26'66	10	59'96
2 - 2'6	8'75	12'5	2'5	23'75
2'6 - 3	0'99	11'88	0	12'87
3 - 3'6	0	5'83	0'72	6'55

-MARCAJE DE SUJETO: 1ª PERSONA VERSUS 3ª PERSONA: Es decir, la frecuencia de las construcciones del tipo "No pontona" comparada con la frecuencia de las construcciones "Etoy malito":

<u>EDAD</u>	<u>3ª (%)</u>	<u>1ª (%)</u>
1'2-2	29'99	9'99
2-2'6	18'75	48'75
2'6-3	26'63	52'47
3-3'6	29'91	54

-CONSTRUCCIONES Vs VERSUS CONSTRUCCIONES SVs: Frecuencia de construcciones del tipo "Pito uno coche" frente a frecuencia de construcciones del tipo "Yo glabo":

<u>EDAD</u>	<u>Vs (%)</u>	<u>SVs (%)</u>
2-2'6	48'75	7'5
2'6-3	49'5	9'9
3-3'6	48'89	15'31

1.3. DISCUSION

La frecuencia de las respuestas [O], [IMP] y [NENE] en el primer grupo de edad , hacen posible hipotetizar un punto de partida o Fase Inicial de Pre-marcaje que se caracterizaría por:

- Intentos fallidos de expresión de la 1ª persona (fallidos desde un criterio morfo-sintáctico adulto):

MI "Mi te Aupi Aupe" (Tengo un tebeo de Zipi- Zape)

TU "Tu a jubá con Cucu" (Tu=Niño que habla)

NENE "A caío nena", "No gúta nena"

La confusión en el etiquetaje de 1ª persona se pone de manifiesto en el ejemplo de una niña que se refiere a sí misma de tres maneras diferentes:

NENA, a pesar de que la madre le insiste en el nombre propio.

TU, al preguntarle ¿quién está en la foto?, contesta TU al mismo tiempo que se señala a sí misma.

YO, al preguntar ¿quién es? por el telefonillo.

- Fórmulas Imperativas no Analizadas:

"Títa á mímo" (quita ahora mismo)

"Cucu mé pá" (Cucu, déjame en paz)

- Correcta producción de verbos en 3ª persona:

"No ena" (no suena)

"Cucu no á Póte" (Cucu no va a Potes)

"No tá íta" (no está la gatita)

"Pome ballo" (come el caballo)

Lo que subyace a todos estos ejemplos es una categorización pre-gramatical, es decir, son producciones lingüísticas no organizadas aún por criterios formales. El sistema del que se parte sería algo semejante a éste:

PERSONA	ACCION
mi yo	tá
nene	á tene
cucu	te

-----YUXTAPOSICION-----

El camino hacia la gramaticalización exigirá re-estructuraciones en ambos nodos. El análisis de los datos observacionales a partir de los dos años destaca dos fenómenos que tienen lugar durante el proceso de re-organización:

- La relación evolutiva entre la 1ª y la 3ª persona

La tercera persona comienza con una frecuencia alta que la convierte en una producción prototípica del período de pre-marcaje. Esta frecuencia disminuye de los 2 a los 2'6 años de edad para volver a aumentar a partir de esa edad. Luego se pueden distinguir tres etapas:

- 1ª) Construcciones en tercera persona;
 - Objetos: "No pontona", "Pomé ballo"
 - Personas: "Maía no tá" (no estoy yo)
"Papá tene una cosa"
- 2ª) Construcciones en primera persona;
"Etoy malito"
- 3ª) Establecimiento del contraste 1ª/3ª
(estoy malito ----- está malito)

La tercera persona comienza como la base del contraste, la forma fija a partir de la cual se construye la otra pieza, la primera persona. Una vez adquirida ésta,

la tercera persona debe sufrir una re-construcción en la que se establecen sus límites.

– La relación evolutiva entre Vs y SVs

Las verbalizaciones con sujeto pronominal son de una frecuencia significativamente menor que las verbalizaciones sin sujeto pronominal. Son predominantes las construcciones Vs:

"Agua quero" (2'3)

"Píto uno coche" (2'4)

"Me voy a puebo" (2'5)

"No sabo" (2'6)

"Quío un yobur" (2'6)

De estos datos podríamos extraer la conclusión de que las primeras construcciones oracionales del niño son preferentemente Vs. Esto significaría que:

- la flexión verbal es la primera expresión morfológica , no léxica, de sujeto.
- el pronombre quedaría en un principio relegado del proceso de construcción de oraciones manteniendo su naturaleza léxica. Veamos a continuación dos ejemplos de las dificultades de la incorporación del pronombre a la oración:

- Niño: "Aquí yo g/dabo...glaba (juega con una grabadora)

Obs.: ¿el qué graba?

N: "Yo daba"

O: ¿qué haces?

N: "Glaba yo"

O: ¿quién graba?

N: "Yo" (2'7 años)

- N: "Tía bote, tía bote... tirao" (tira tres botes desde la terraza)

O: ¿qué has tirado?

N: "A bote"

O: ¿qué has hecho con el bote?

N: "Tirao"

O: ¿quién los ha tirado?

N: "Yo, yo, yo...Ya no tene bote yo" (2'7 años)

En resumen, los resultados observacionales son coherentes con varias de las hipótesis planteadas sobre el proceso de adquisición del marcaje de sujeto, las relativas al orden de aparición de las estructuras implicadas:

- 1º. Yuxtaposición de variadas formas de referencia personal con formas verbales fijas.
- 2º. Adquisición de sujetos flexivos.
- 3º. Adquisición de sujetos pronominales.

Seguimos considerándolas como hipótesis que la confirmación experimental convertirá en conclusiones definitivas.

2. OBSERVACION "RECADOS"

2.1. PROCEDIMIENTO

Previamente al diseño experimental, hay que hacer referencia a otro procedimiento observacional estrechamente relacionado con éste. Si el diseño experimental es una aplicación del procedimiento de los recados, el observacional que a continuación vamos a describir recoge interacciones niño-adulto en las cuales se insertan recados. Las instrucciones para el observador fueron:

- Provocar la producción pronominal a través de las preguntas QUIEN.
- Provocar el cambio deíctico a través de los RECADOS.

Las condiciones de control y las exigencias para el observador, así como los criterios de validación de las verbalizaciones, coinciden con las ya descritas para el

procedimiento observacional anterior. Lo único que varía es lo que se registra: de FRASES INICIALES a RECADOS inducidos por el adulto.

Se recogieron secuencias de este tipo:

- O. ¿Quién está en la foto?
- N. Cesar
- O. ¿y dónde estoy yo?
- N. Tu estás aquí
- O. Cesar, ¿de quién es este coche?
- N. Este es mío
- O. Yo no tengo coche
- N. Toma, este para tí
- O. Díle a mamá que este coche es para tí
- N. Y para tí, ¿qué pasa?
- O. Yo, éste
- N. No, éste a mamá le doy
- O. ¿y a Rebeca?
- N. Le digo a Rebeca: Toma éste tu. (2'9 años)

(Niño debajo de una mesa)

- N. Víctor no se quiere quitá (empuja a un niño)
- Cuidadora. ¿quién quiere un caramelo?
- N. ¡yo!
- O. ¿quién está debajo de la mesa?
- N. El Madaja
- O. ¿El Maraja?
- N. Sí
- O. ¿y quién es el Maraja?
- N. YO
- O. ¿de quién es este zapato?

N. Mío

O. ¿y esta bota?

N. Tuya

O. ¿le quieres decir a Milu (nombre de la cuidadora) que me de un caramelo?

N. Sí. Dame un caramelo para ella (ante la cuidadora).

C. ¿Para quién?

N. Pa ella

Toma (a obs.)

O. ¿y tú?

N. Yo teno uno. (2'5 años)

2.2. ANALISIS DE LOS RECADOS

Veamos ahora el número de niños que produjeron recados en cada grupo de edad:

Edad	Nº de niños	Nº de recados	Media
2-2'6	8	13	1'62
2'6-3	14	26	1'85
3-3'6	9	22	2'44
		61	

Entre los 61 recados, se encontraron las siguientes modalidades de respuesta:

- Intentos Fallidos [INT]: el niño no responde a la elicitación del adulto y el recado no se produce.
- Reducciones [RED]: el niño produce un recado en el que falta al menos un componente oracional.

- Errores [*]: el niño produce un recado completo pero con algún error morfosintáctico.
- Correctos [(S)VsO]: El niño produce un recado correcto y completo.

Veamos la distribución de estas modalidades de respuesta en cada edad:

EDAD	[INT](%)	[RED](%)	[*](%)	[SVs](%)
2-2'6	7'69	62'23	7'69	15'38
2'6-3	7'69	23'07	3'84	65'38
3-3'6	-	-	4'54	95'45

2.3. DISCUSION

Comenzaremos analizando en detalle cada tipo de respuesta:

- Intentos Fallidos: Su escasa frecuencia es síntoma de la viabilidad del procedimiento de los recados. Si se hubieran producido muchos casos como el del ejemplo siguiente, posiblemente hubiéramos tenido que abandonar este procedimiento:

Abuela: Dile a Alejandro que el tenedor es mío

Niño: ¿LO QUÉ?

Madre: Dile que la taza es tuya

Niño: ¿LO QUÉ?

- Reducciones: Son respuestas muy interesantes ya que las interpretamos como representativas de la etapa pre-gramatical:

O: Ve y dile a mamá que yo tengo el coche

N: OCHE A NENA

O: Ve y dile a mamá que lo tienes tú

N: OCHE E NENE

O: Dile a esa niña que quieres un boli

N: PINTÁ; NIÑA, BOLI, BOLI

- Errores: Son síntomas de evolución hacia la categorización gramatical:

Madre. Dile que tienes que merendar

N. Tene que mendá

- Recados Correctos:

- Con marcas flexivas:

O. Dile a la tía que tu quieres chocolate

N. Tía, quero chocolate

- Con marcas pronominales y flexivas:

O. Dile que tu tienes el caramelo

N. Yo tengo el caramelo

En la tabla de los resultados se puede apreciar que el dato más significativo es la relación inversa entre REDUCCIONES y RECADOS CORRECTOS. En función de ella se diferencian tres etapas:

- 1ª) [2 - 2'6]: CATEGORIZACION PRE-GRAMATICAL

[RED]= 62'23 %

[(S)VsO]= 15'38%

- 2ª) [2'6 - 3]: CATEGORIZACION INTERMEDIA

[RED]= 23'07%

[(S)VsO]= 63'38%

- 3ª) [3 - 3'6]: CATEGORIZACION GRAMATICAL

[RED]= 0

[(S)VsO]= 95'45%

En este estudio piloto se ha puesto de manifiesto que este procedimiento de obtención de datos permite profundizar en:

- La evolución desde el pre-marcaje al marcaje pronominal y/o flexivo: Los recados producidos por los niños más pequeños reproducen las características de la categorización pre-gramatical (variedad de formas personales yuxtapuestas con acciones).
- La evolución desde Vs a SVs: En los protocolos aparecen recados de cuatro tipos:

- Adulto drop/Niño drop

- Dile a mamá que tienes una bolsa de caramelos

- Tengo una bolsa de caramelos

- Adulto drop/Niño no drop

- Dile a mamá que tengo el tebeo

- Tiene el tebeo él

- Adulto no drop/Niño drop

- Ves a decirle a la tía que tu quieres chocolate

- Tía, quiero chocolate

- Adulto no drop/Niño no drop

- Dile que tu tienes un caramelo

- Que yo tengo el caramelo.

El procedimiento de los recados permite plantear si el hecho de que el adulto incluya o no el pronombre provoca algún efecto sobre el recado del niño, con lo cual es posible determinar hasta que punto el conocimiento del niño es independiente de la estructura del input.

- La evolución desde Vs^{3ª} a Vs^{1ª}: Los recados más frecuentes son de dos tipos:

- Producción del recado en 3ª persona:

Dile a mamá que tengo hambre: **Tene ambe**

Producción del recado en 1ª persona:

Ve a decirle a Alicia que tienes tú a Pluto: **Lo tengo yo.**

El procedimiento de los Recados permite plantear el problema de si el tipo de cambio deíctico que se exige influye en la producción del recado, con lo cual es posible determinar si existe un orden de adquisición en cuanto a las personas gramaticales. Nuestra hipótesis se inclina hacia la consideración de que el recado en tercera persona precederá al recado en primera persona.

- Para finalizar, en los protocolos surgieron azarosamente una gran variedad de verbos: venir, dar, querer, tener, ir, ser, quitar, poder, coger, encontrar... A partir de ellos, nos planteamos si el tipo de verbo influirá en la producción de los recados. Son interesantes los contrastes entre verbos frecuentes y extraños, entre verbos regulares e irregulares, etc.

Todas estas posibilidades de variación sobre los recados DROP/no DROP, cambio flexivo y tipo de verbo, serán aprovechadas en el procedimiento experimental que se describe a continuación.

CAPITULO 5.

ESTUDIO EXPERIMENTAL TRANSLINGÜÍSTICO

1. LOS RECADOS COMO PROCEDIMIENTO EXPERIMENTAL

En lo que respecta a la producción de oraciones, Wijnen (1990) recoge el planteamiento clásico de tres niveles de procesamiento:

- El conceptualizador: Genera el mensaje no lingüístico.
- El formulador: Da al mensaje forma lingüística.
- El articulador: Genera y ejecuta el programa articulatorio.

Si el experimentador pide al niño "Díle a X que tengo pelota" y el niño, ante el adulto X dice "Que tiene una pelota", ¿qué ha pasado de una secuencia a otra?:

- La operación de conceptualización no varía en su estructura general: se mantiene el contenido "TENER UNA PELOTA".
- La operación de formulación exige un cambio flexivo teng-o/tien-e, en función de la variación desde la comprensión de la 1ª persona (tengo) a la producción de la tercera (tiene).
- La operación de articulación permanece invariable, salvo en lo que respecta a dicho cambio flexivo.

La aplicabilidad de esta diferenciación interniveles para el estudio de la adquisición gramatical ha sido reflejada por Wijnen (1990), autor que analizó la frecuencia de "disfluencias" (revisiones, repeticiones y frases incompletas) en el habla de los niños entre 2'4 y 2'11 años.

En este estudio, las disfluencias se interpretaron a través de la denominada "Hipótesis del Formador", es decir, como consecuencias de las dificultades para coordinar la planificación funcional y la planificación posicional que exige la producción de oraciones. El Paradigma de los Recados permite profundizar en la tarea del Formador al exigir simultáneamente:

- una transformación funcional derivada del cambio de receptor a emisor.
- una transformación formal localizada en la flexión verbal (o en el pronombre si se quiere incorporar a la oración: que YO tengo/que ELLA tiene).

Ante la situación de recado, el niño se ve inducido a construir una oración y, a través de esta tarea, se pone de manifiesto su nivel de conocimiento lingüístico en un aspecto concreto: las estructuras morfológicas de sujeto. Veamos a continuación las peculiaridades de aplicación del procedimiento experimental de los recados a la muestra española y a la muestra francesa.

2.APLICACION DEL PROCEDIMIENTO DE LOS RECADOS A LA MUESTRA ESPAÑOLA

Como vimos, el aprendiz de Español se enfrenta a dos tipos de oraciones:

- Vs [teng-O]
- SVs [YO teng-O].

Con respecto al primer tipo de construcción oracional (Vs), nos planteamos las siguientes preguntas:

- La extensión de Vs a todas sus variantes flexivas, ¿es una adquisición todo-nada o dichas variaciones se van adquiriendo gradualmente?.

- En el caso de que nos encontremos ante una adquisición gradual, ¿cuál es la clave de dicha gradación?, es decir, ¿las variantes flexivas se irán adquiriendo verbo a verbo, de una persona gramatical a otra...?.

Con respecto al segundo tipo de construcción (SVs), nos planteamos dos preguntas más:

- ¿Cuál es la relación evolutiva entre Vs y SVs?, ¿una precede a otra o son simultáneas?.
- En el caso de que Vs preceda a SVs, ¿encontrará el niño de habla española dificultades en la incorporación del pronombre en la oración?.

Se va a intentar contestar a estas preguntas a través de los resultados que se obtengan tras la aplicación de los Recados como procedimiento experimental. Analizaremos a continuación cada una de sus partes.

2.1. VARIABLES

Los Recados permiten la inclusión de cuatro variables:

1. LA EDAD: Variable atributo con tres valores:

E1: 2 - 2'6

E2: 2'6 - 3

E3: 3 - 3'6

2. EL TIPO DE CAMBIO FLEXIVO: Variable experimental con dos valores:

De 2ª a 1ª persona (Dile que tienes __TENGO)

De 1ª a 3ª persona (Dile que tengo __TIENE)

3. EL TIPO DE VERBO: Variable experimental con tres valores:

Ir a + infinitivo (irregular/acción)

Ser (irregular/cópula)

Tener (regular+posesión)

4. EL TIPO DE RECADO: Variable experimental con tres valores:

Drop (Dile que tengo un coche)

No drop (Dile que yo tengo un-coche)

La Variable Dependiente es el Tipo de Recado producido por el niño, el cual puede ser, en líneas generales:

- Correcto: El niño produce un recado correcto cuando realiza bien el cambio deíctico, ya sea por vía flexiva o por vía pronominal y flexiva.
- Incorrecto: El niño comete algún error morfológico al producir el recado (flexión o pronombre erróneo) o bien, el niño produce un recado en el cual falta algún componente oracional.

Una vez vistas las variables, veamos uno a uno los restantes aspectos del diseño experimental.

2.2.SUJETOS

Contamos con una muestra de 72 niños españoles. La recogida de datos se realizó en dos guarderías. El criterio de selección fué la edad. En la lista de matriculados se buscaron 24 niños de 2 a 2'6 años, 24 niños de 2'6 a 3 años y 24 niños de 3 a 3'6 años. Al no cubrir la muestra los niños de la primera guardería, se completó ésta en otra guardería de características similares: nivel socio-económico medio, cuarto libre e independiente para la aplicación de las pruebas, horario de mañana, completa libertad para intervenir en las actividades de la guardería y conseguir así la familiarización de los niños con el experimentador, etc.

A pesar de no haber comprobado su desarrollo lingüístico y cognitivo, puede describirse la muestra como de niños normales, sin ningún tipo de problema manifiesto. Se les planteó la tarea como un juego. Había permiso por parte de la cuidadora para que el niño, una vez establecido el rapport con los experimentadores, abandonara la clase.

2.3.GRUPOS

Los sujetos fueron seleccionados por su edad a cada una de las condiciones experimentales de la Variable Edad:

Sujetos entre 2 y 2'6 años _____ E1 (24 sujetos)

Sujetos entre 2'6 y 3 años _____ E2 (24 sujetos)

Sujetos entre 3 y 3'6 años _____ E3 (24 sujetos)

En cada grupo de edad, 12 sujetos fueron asignados aleatoriamente a la condición DROP y 12 sujetos fueron asignados aleatoriamente a la condición NO DROP.

E1: 12 DROP, 12 no DROP

E2: 12 DROP, 12 no DROP

E3: 12 DROP, 12 no DROP

Todos los sujetos pasaron por todas las condiciones de las variables Tipo de Cambio Flexivo y Tipo de Verbo.

2.4. DISEÑO

- Diseño INTERACCIONAL: Una variable orgánica (edad) y tres variables experimentales.
- Diseño INTER/INTRA SUJETOS: Los valores de las variables Tipo de Cambio Flexivo y Tipo de Verbo se aplican a todos los sujetos (variables intra-sujetos) y la variable Tipo de Recado se aplica a grupos diferentes (variable inter-sujetos)
- Diseño de MEDIDAS MIXTAS: Se obtienen medidas independientes en la variable Tipo de Recado y medidas repetidas en las variables Tipo de Cambio Flexivo y Tipo de Verbo.
- Diseño FACTORIAL $3 \times [2 \times 2 \times 3]$:
 - Tri-factorial con medidas repetidas en dos factores
 - $2 \times 3 = 6$ condiciones experimentales atraviesa cada uno de los sujetos
 - $3 \times [2 \times 2 \times 3]$: en cada grupo de edad se reproduce el diseño $2 \times 2 \times 3$.

2.5. CONTROL

- CONSTANCIA: Se empleó el procedimiento de hacer constantes los factores situacionales que podrían estar actuando durante la administración de las pruebas:
 - Tiempo: Por las mañanas, antes de comer.
 - Espacio: En una sala contigua a la clase. Disposición del espacio en dos puntos: el del emisor del recado y el del receptor del recado.
Emisor _____ Niño _____ Receptor
 - Instrucciones invariables (ver Procedimiento)
 - Experimentadores: Los mismos en todas las sesiones sin intercambiar nunca sus papeles:
 - Exp. 1: Emisor (Dile a X que...)
 - Exp. 2: Receptor (Registra por escrito el recado).

- ALEATORIZACION en la formación de los grupos asignados a cada uno de los valores de la variable intersujetos Tipo de Recado, teniendo en cuenta que los aspirantes habían sido igualados previamente en cuanto a su pertenencia a un intervalo de edad.
- CONTRABALANCEO PARCIAL en la administración de las condiciones de las variables intrasujetos, Tipo de Verbo y Tipo de Cambio Flexivo:

CAMBIO FLEXIVO: de 2ª a 1ª= **A**

de 1ª a 3ª= **B**

TIPO DE VERBO: Tener= **1**

Ser= **2**

Ir a = **3**

Veamos la distribución de las condiciones experimentales para cada uno de los 12 sujetos de cada grupo de edad:

S1	1A1B	2B2A	3A3B
S2	1B1A	2A2B	3B3A
S3	1A1B	3B3A	2A2B
S4	1B1A	3A3B	2B2A
S5	2A2B	1B1A	3A3B
S6	2B2A	1A1B	3B3A
S7	2A2B	3B3A	1A1B
S8	2B2A	3A3B	1B1A
S9	3A3B	1B1A	2A2B
S10	3B3A	1A1B	2B2A
S11	3A3B	2B2A	1A1B
S12	3B3A	2A2B	1B1A

Ejemplos: PROTOCOLO DROP [1A1B2B2A3A3B]

Dile que tienes

Dile que tengo

Dile que soy

Dile que eres

Dile que vas

Dile que voy

PROTOCOLO NO DROP [3B3A2A2B1B1A]

Dile que yo voy

Dile que tu vas

Dile que tu eres

Dile que yo soy

Dile que yo tengo

Dile que tu tienes

2.6. PROCEDIMIENTO

1) Fase de integración de los experimentadores en la clase

- Previamente a la puesta en marcha del experimento en sí, transcurrió un periodo de una semana en la que los experimentadores participaron en las actividades de la clase.
- El objetivo de esta primera toma de contacto es evitar que el niño vea al experimentador como un extraño.
- La necesidad de cambiar de guardería (por agotamiento del número de sujetos disponibles sin haber completado la muestra), hizo que se repitiera esta fase en la segunda guardería.

II) Fase de interacción con el grupo seleccionado

- Una sesión de un día comienza con la selección de 4 sujetos a los cuales se les van a administrar las condiciones experimentales durante la mañana.
- El paso siguiente es un período de tiempo de atención especialmente dedicada a esos cuatro niños dentro de la clase (preguntas, comentarios, juegos, etc.)

III) Fase de interacción con el sujeto experimental

- La atención del experimentador se centra en el primer niño al que se le van a aplicar las condiciones experimentales.
- La condición para proceder al cambio de lugar (de la clase al cuarto de experimentación) es conseguir un nivel de interacción en el que el niño conteste sin timidez al experimentador, se muestre colaborador y a gusto con él.
- Una vez conseguido esto, se le dice: "Oye, ¿te gustaría venir con nosotros a jugar a algo muy divertido que tenemos aquí al ladito?". Puede animársele pidiendo la colaboración de otros niños que ya han pasado por las pruebas: "Es muy divertido, X vino ayer/antes. Mira, X, ¿a qué es muy divertido?".
- En ningún caso hay que llevar a un niño a la fuerza.

IV) Presentación

- Entran los dos experimentadores con el niño
- Exp. 2: Se va a un extremo de la habitación y comienza una actividad ajena al niño y al exp. 1. Su disposición espacial debe ser semi-de espaldas a ellos.
- Exp. 1: Se sitúa en el otro extremo con el niño. Le dice: "Mira, aquí tengo una bolsa con muchos juguetes. ¿Quieres que juguemos?. ¡Andá!, mira, Almudena (Exp. 2) está allí solita. ¡Pobre!. La podemos contar las cosas que estamos haciendo. ¿qué te parece?, ¿se las vas a contar?".

V) Modalidades Interactivas

Hay una por cada tipo de verbo. Ya se ha descrito como se contrabalanceó el orden de presentación. El exp. 1 cuenta con un protocolo que guía la sucesión de los recados para cada niño. El exp. 2 cuenta con una hoja de registro. El niño debe recorrer la distancia desde un experimentador a otro. Esta distancia no debe ser muy larga y, de alguna manera, la disposición de los muebles de la sala debe delimitar un sendero en línea recta entre los dos adultos.

Pasemos a describir en detalle cada una de las interacciones o juegos:

- "LOS DISFRACES" (VERBO SER)

- Material: Gorritos, narices postizas, telas de distintos tamaños, caretas...
- Presentación: ¿Te gustan los disfraces?, ¿Te has disfrazado alguna vez?
- El exp. 1 se disfraza: "Mira, yo me voy a vestir de payaso. El gorrito... La nariz... ¡Mira!, soy un payaso, ¿a qué sí?. Corre y dile a Almudena que SOY UN PAYASO.
- El niño se disfraza: ¡Huy!, ¡estás guapísimo!. ¿Qué eres?, ¿un gatito?. Pues dile a Almudena que ERES UN GATITO.
- El exp. 2 debe recibir con agrado al niño, reforzarle e, incluso, mantener una pequeña conversación post-recado para hacer más natural el procedimiento.

- "LOS DIBUJOS" (VERBO IR A + INFINITIVO)

- Material: Pinturas y dos hojas de papel
- Presentación: "Mira que caja de pinturas más bonita. ¿Quieres que hagamos dibujos?"

- El exp. 1 coge una pintura , se acerca a la hoja y dice: "Voy a pintar, dile a Almudena QUE VOY A PINTAR"
 - Se invita al niño a que dibuje: "Ahora te toca a tí, vas a pintar, ¿vale?, pero primero dile a Almudena que VAS A PINTAR".
 - Se terminan ambos dibujos, comentándolos, evaluándolos, etca.
- "LOS REGALOS" (VERBO TENER)
- Material: Cualquier objeto que guste a los niños: coches, muñecas, pelotas, etca.
 - El exp. 1 dice: "Vamos a sacar una/otra cosa (dependiendo del orden en que se encuentre este verbo dentro del protocolo) de la bolsa, ¡Andá!, un coche, te lo regalo, ¡tienes un coche!, dile a Almudena que TIENES UN COCHE. O bien: Mira lo que tengo en la bolsa, tengo una muñeca, ¡qué bonita!, dile a Almu que TENGO UNA MUÑECA.

Una vez finalizada la sesión, el niño volvía a la clase y se repetía todo el proceso con el siguiente de los niños seleccionados.

3.APLICACION DEL PROCEDIMIENTO DE LOS RECADOS A LA MUESTRA FRANCESA

Tal como describe Clark (1985), el sistema verbal francés consta de tres conjugaciones:

- 1ª conjugación (-ER:DONNER): Es la más extensa (incluye el 90% de los verbos franceses) y la más regular. En lo que respecta a la variación de persona, a pesar de las diferencias al escribirlas, se pronuncian igual la 1ª, 2ª y 3ª persona del singular y la 3ª persona del plural:

Je donne/Tu donnes/Il donne/Ils donnent = /DON/

- 2ª conjugación (-IR:FINIR): Es menos extensa que la anterior (alrededor de 300 verbos). Se pronuncian igual la 1ª/2ª/3ª persona del singular:

Je finis/Tu finis/Il finit = /FINI/

- 3ª conjugación : Contiene el resto de los verbos (vouloir, devoir, conduire, boire, etca). En este último conjunto de verbos también se da la identidad entre las tres personas del singular:

Je peux/Tu peux/Il peut = /PE/

Sin embargo, no se puede considerar al francés:

- ni como lengua pro-drop, ya que no permite la opcionalidad de sujeto,
- ni como lengua no pro-drop, ya que mantiene la variación flexiva de algunos de sus verbos:

J'ai /e/

Je suis /sui/

Je vais /ve/

Tu as /a/

Tu es /e/

Tu vas /va/

Elle a /a/

Elle est /e/

Elle va /va/

Según Clark, "la persona en francés es marcada principalmente por pronombres y, sólo secundariamente, por la forma verbal. En francés, la pronunciación de la mayoría de los verbos no diferencia las tres personas del singular, aunque sí las del plural. En otras lenguas romances, persona y número se marcan en la forma verbal, variando ésta para cada persona del singular y del plural. Además, en contra de lo que pasa en francés, los pronombres no son obligatorios en lenguas como el italiano y el español".

Por lo tanto, el niño aprendiz de lengua francesa oye dos tipos de construcciones oracionales:

- SVO: Se puede considerar como el modelo general (Je mange un bonbon, Elle tiens un chien...).
- SVsO: Se puede considerar la excepción al modelo general (J'ai une voiture, Elle est un clown...).

A partir de ellos, nos planteamos las siguientes incógnitas:

- SVO y SVsO, ¿se adquieren a la vez o una antes que otra?
- En caso de que se adquieran gradualmente, ¿por cuál empiezan los niños?
- ¿Qué dificultades le plantea la construcción que aparece con posterioridad?
- ¿Es posible establecer semejanzas entre la adquisición de la construcción con verbo flexivo, SVsO, y la adquisición de la construcción (S)VsO por los niños españoles?

En Gallo Valdivieso (1990) se aplicó el procedimiento de los recados a una muestra de niños franceses, poniéndose de manifiesto las dificultades que a éstos le planteaban las construcciones SVsO. Con respecto a este primer trabajo vamos a proceder:

- Profundizando en sus implicaciones teóricas.
- Comparando los resultados con los obtenidos a partir de la aplicación del procedimiento de los recados a la muestra española.

3.1. VARIABLES

El procedimiento de los Recados nos va a permitir responder a estas preguntas, ya que incluye las siguientes variables independientes:

1. La Edad: Variable Organísmica con tres valores:

E1: 2 - 2'6 años

E2: 2'6 - 3 años

E3: 3 - 3'6 años

2. El Tipo de Cambio Flexivo: Variable Experimental con tres valores:

De 2ª a 1ª persona (Tu --- Je)

De 1ª a 3ª persona (Je --- Elle)

3. El Tipo de Verbo: Variable Experimental con dos valores:

Verbos Flexivos: Avoir y Etre

Verbos No Flexivos: Manger y Tenir

En una lengua no pro-drop como el francés no es posible la variable Tipo de Recado: DROP/no.DROP.

La variable dependiente es el tipo de recado producido por el niño. Su medida es la frecuencia de cada modalidad de respuesta (recados correctos, incorrectos), en cada grupo de edad.

3.2. SUJETOS

Se aplicó el mismo procedimiento experimental que a la muestra española a una muestra de 36 niños franceses comprendidos en los mismos grupos de edad:

E1: 2 - 2'6 años (12 sujetos)

E2: 2'6 - 3 años (12 sujetos)

E3: 3 - 3'6 años (12 sujetos)

La recogida de datos tuvo lugar en una guardería de París y fué efectuada por una experimentadora francesa. Esto fué posible gracias a la ACCION INTEGRADA HISPANOFRANCESA nº 52 /55 , la cual financió los viajes y las estancias del grupo de investigación español en París y del grupo de investigación francés en Madrid. El ámbito de colaboración sobrepasó el tema de esta tesis pero, ciñéndonos en lo que a ésta respecta, se exigió la idéntica aplicación del procedimiento experimental. Por lo tanto, en los siguientes apartados se omitirá lo común y se resaltarán las diferencias entre ambos procedimientos.

3.3.GRUPOS

Los sujetos fueron asignados por su edad a cada uno de los valores de esta variable:

12 sujetos entre los 2 y los 2'6 años

12 sujetos entre los 2'6 y los 3 años

12 sujetos entre los 3 y los 3'6 años

Todos los sujetos pasaron por todas las condiciones experimentales.

3.4. CONTROL

- CONSTANCIA (Ver Procedimiento Muestra Española)
- CONTRABALANCEO en la administración de las variables experimentales.

Ejemplo de protocolo:

Dis-lui que je mange un bonbon -- ELLE MANGE UN BONBON

Dis-lui que tu manges un bonbon -- JE MANGE UN BONBON

Dis-lui que j'ai une voiture -- ELLE A UNE VOITURE

Dis-lui que t'as une voiture -- J'AI UNE VOITURE

Dis-lui que je suis un clown -- ELLE EST UN CLOWN
Dis-lui que tu es un clown -- JE SUIS UN CLOWN
Dis-lui que je tiens un chien -- ELLE TIENT UN CHIEN
Dis-lui que tu tiens un chien -- JE TIENS UN CHIEN

3.5. PROCEDIMIENTO

- Fase de integración de los experimentadores en la clase
- Fase de interacción con el grupo seleccionado
- Fase de interacción con el sujeto experimental
- Presentación
- Modalidades interactivas:
 - Los "disfraces": Verbo ETRE (ser)
 - Los "regalos": Verbos AVOIR/TENIR (tener)
 - Material: un coche de juguete para AVOIR
 - Material: un perrito de juguete para TENIR
 - "Reparto de caramelos": Verbo MANGER (comer).

4. RESULTADOS

Los resultados se van a agrupar en tres bloques:

1. PROCESO DE CAMBIO GRADUAL

La incorporación de la persona gramatical como sujeto a la oración va a aparecer como un proceso de cambio gradual que se extiende a lo largo de tres etapas:

- E1 (2-2'6): Etapa Pre-gramatical
- E2 (2'6-3): Etapa Intermedia
- E3 (3-3'6): Etapa Gramatical

2. BASE FUNCIONAL Y MECANISMOS DE EXTENSION FORMAL

Se van a distinguir dos niveles de aproximación al problema lingüístico que plantean los recados. La primera aproximación, de base funcional, va a afectar a aquéllos componentes más próximos a la primitiva organización semántico-pragmática. En la segunda y definitiva aproximación, mecanismos de extensión formal completarán el proceso.

3. EFECTOS DE LAS VARIACIONES DEL INPUT LINGUISTICO

Se van a analizar los efectos que, sobre el proceso de adquisición, producen dos tipos de diferencias:

- Inter-lenguas: La incorporación de la persona gramatical sigue vías diferentes en español y en francés. Desde la primera etapa se hará ostensible la determinación de las peculiaridades del tipo de input al que está expuesto el niño sobre el proceso de adquisición.
- Intra-lengua: Las dos posibilidades de construcción oracional que ofrece el español se traducen experimentalmente en dos tipos de recados que el adulto elicit:

Vs: Dile que soy

SVs: Dile que yo soy

Estos van a tener efectos diferenciales en los recados producidos por el niño, en cuanto a la incorporación u omisión de S.

4.1. PROCESO DE CAMBIO GRADUAL

El objetivo de este bloque de resultados es mostrar el cambio en la ejecución de la prueba de los recados de E1 a E2 y de E2 a E3. En primer lugar, el cambio se afrontará desde lo que podríamos denominar una perspectiva "tradicional": como cada niño es inducido a producir X recados (6 en español y 8 en francés), se contabilizaron aquéllos que produjo correctamente desde un criterio gramatical adulto. Por lo tanto, en cada grupo de edad se obtienen una serie de puntuaciones que se traducen como el número de recados correctos, y esperamos ver como éstos van aumentando de una etapa a otra.

Ahora bien, la alternativa al recado correcto no es la ausencia de producción lingüística, sino una serie de recados incorrectos a los que vamos a denominar respuestas pre-adquisitivas para resaltar su valor evolutivo. Por esta razón, se incluyen en otro tipo de medida: el número de respuestas diferentes que cada niño produce por protocolo. Las respuestas diferentes incluyen los recados correctos y toda la gama de respuestas pre-adquisitivas. Si se interpreta un alto número de recados correctos como un alto nivel de adquisición, una alta variabilidad de respuesta pretende ser un índice de un nivel de adquisición intermedio, en el que confluyen principios de organización pre-gramaticales y gramaticales. Luego se espera de E1 a E2 y de E2 a E3 una disminución en la tasa de variabilidad de respuesta hasta alcanzar una organización del sistema según los principios gramaticales requeridos. O, dicho de otra manera, se espera una reducción de la gama de respuestas en el protocolo a una sólo: el recado (S)Vs.

El objetivo de esta segunda medida es el de resaltar la frecuente simultaneidad, en el mismo protocolo, de construcciones pre-gramaticales y gramaticales. Luego es necesario mostrar el proceso de cambio no sólo desde una perspectiva de progresiva aparición de competencia lingüística, sino también desde una perspectiva de sustitución de unas formas de solucionar el problema por otras, siendo dicha sustitución extremadamente paulatina y gradual.

4.1.1. EL NUMERO DE RECADOS CORRECTOS

Los niños varían entre sí en cuanto al número de recados correctos que producen:

E1/2'3 años

1. Dile que eres un payaso: UN PAYASO (se señala)
2. Dile que soy un payaso: AYASO (señala a experimentador)
3. Dile que tengo una pelota: TENGO UNA PELOTA, Tá LLÍ (señala al experimentador)
4. Dile que tienes una pelota: TENGO UNA PELOTA
5. Dile que vas a pintar: VO A... A PINTÁ
6. Dile que voy a pintar: QUE VA A PINTÁ

Nº de recados correctos = 3 (4, 5, 6)

E2/2'7 años

1. que soy un payaso: ES UN PAYASO
2. que eres un conejito: ¡UN CONEJITO! (se señala)
3. que tienes una pelota: ¡UNA PELOTA! (la enseña)
4. que tengo una pelota: TENE UNA PELOTA (señala a exp.)
5. que voy a pintar: VA A PINTÁ (señala a exp.)
6. que vas a pintar: VOY A PINTÁ

Nº de recados correctos = 4 (1,4,5,6)

E3/3'3 años

1. que tengo una pelota: TENE UNA PELOTA
2. que tienes una pelota: TENGO UNA PELOTA, é COLÓ AZÚ
3. que eres un payaso: QUE SOY UN PAYASO

4. que soy un payaso: ES UN PAYASO
5. que voy a pintar: VA A PINTAR A MODENA (a Almudena)
6. que vas a pintar: ¡VOY A PINTAR!

Nº de recados correctos = 6

El número de recados correctos también va aumentando en los protocolos franceses:

– E1

1. Dis-lui que j'ai une voiture: Vroum! Vroum!
2. que t'as une voiture: Vroum!, Vroum!, moi
3. que je suis un clown: Marion, un clown
4. que tu es un clown: Je suis un clown
5. que je tiens un chien: Je tiens un chien
6. que tu tiens un chien: Marion un chien
7. que je mange un bonbon: ¡Bonbon!
8. que tu manges un bonbon: Je mange un bonbon, moi

- Nº de recados correctos = 2 (el 4 y el 8)

– E2

1. que j'ai: J'ai la voiture
2. que t'as: J'ai la voiture
3. que je suis: Marion un clown
4. que tu es: Je suis un clown
5. que je tiens: Je tiens un chien
6. que tu tiens: Je tiens un chien

7. que je mange: Marion mange un bonbon

8. que tu manges: Je mange un bonbon

- N° de recados correctos = 5 (2,4,6,7 y 8)

- E3

1. que j'ai: Elle a une voiture, Marion

2. que t'as: J'ai une voiture

3. que je suis: Marion, elle est un clown

4. que tu es: Je suis un clown

5. que je tiens: Elle tient un chien, Marion

6. que tu tiens: Je tiens un chien

7. que je mange: Marion, elle mange un bonbon

8. que tu manges: Je mange un bonbon

- N° de recados correctos = 8

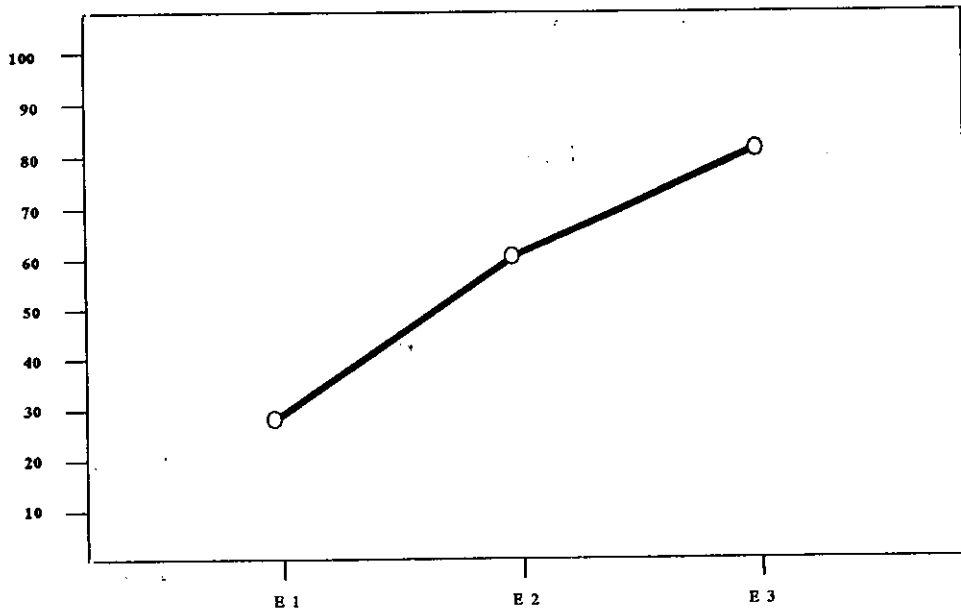
Veamos cómo varían el número de recados correctos de una edad a otra, de una lengua a otra (Español/Francés) y de un grupo a otro (Francés/Español Drop/Español no Drop).

4.1.1.1. Diferencias por EDAD

DIFERENCIAS POR EDAD

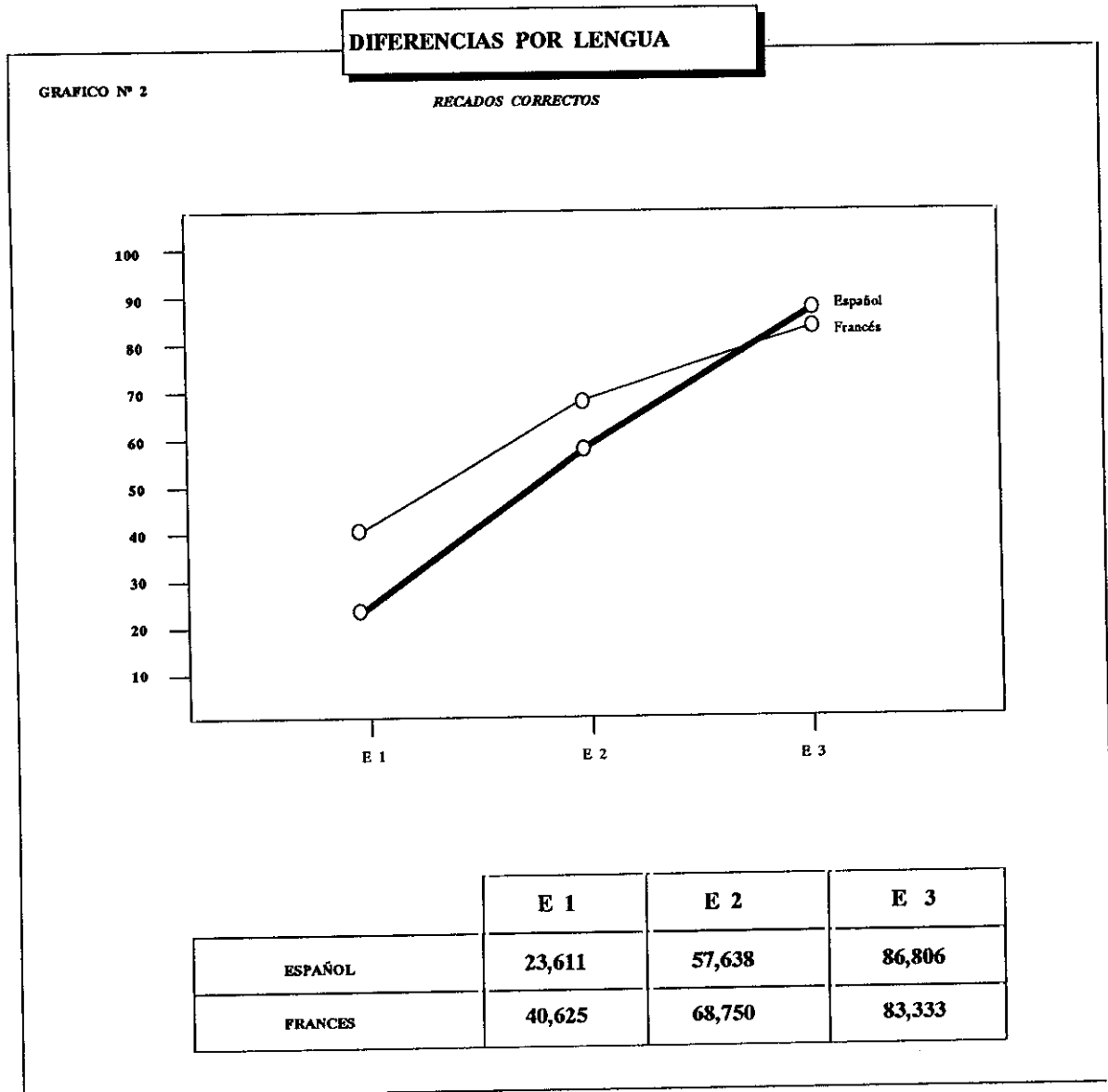
GRAFICO Nº 1

RECADOS CORRECTOS

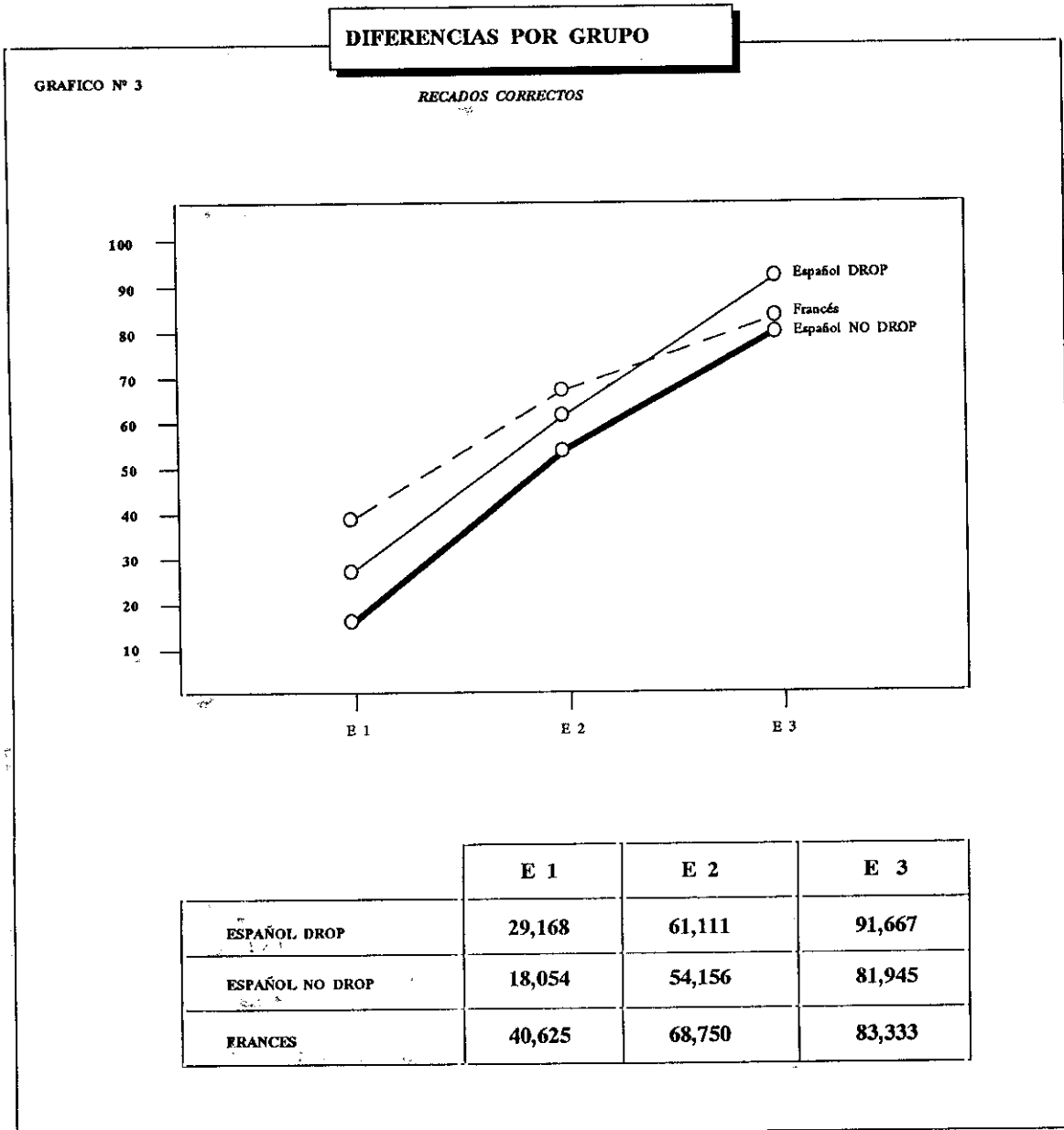


	E 1	E 2	E 3
RECADOS CORRECTOS	29,283	61,342	85,648

4.1.1.2. Diferencias por LENGUA



4.1.1.3. Diferencias por GRUPO



- en Español No Drop es significativa la comparación E1-E2 (*) y no lo es la comparación E2-E3.
 - en Francés persiste la significatividad en E1-E3 (**).
- El salto evolutivo en español de E1 a E2 es más fuerte que el salto de E2 a E3. Además, en el salto de E1 a E2 coinciden la muestra DROP y la No Drop, mientras que el salto de E2 a E3 deja de ser significativo para la muestra No Drop. En francés vuelve a aparecer la continuidad a la que hicimos referencia en la interacción edad/lengua.

(Significación: (***) : 0'1%, p.0'001 ; (**): 1%, p.0'01 ; (*) : 5%, p.0'05 ;
(•) : 10%, p.0'1)

4.1.2. TASA DE VARIABILIDAD DE RESPUESTA

4.1.2.1. La Tasa de Variabilidad de Respuesta en Español

Además de los recados correctos, los niños producen una amplia gama de Respuestas Pre-adquisitivas:

- **O/V**: El niño reproduce la última parte del recado

O: Dile que tienes una pelota: PELOTA

V: Dile que vas a pintar: A ÍNTAR

Una pista para interpretar las O/V puede ser el siguiente ejemplo:

Dile que yo tengo una pelota:

UNA PELOTA,	QUE TENE,	QUE PILA TENE UNA PELOTA
---1--	---2---	-----3-----
o/v	Vs	SVs

4.1.1.4. Resumen

Hay que destacar las siguientes fuentes de variación:

1. EDAD:

- Se constituye como principal fuente de variación [$F(2, 105)=47'33$, $p<0'001$].
- Contrastes de Medias: Son significativas las comparaciones entre E1-E2 (**), E2-E3 (**) y E1-E3 (**).
- El número de recados correctos aumenta significativamente de E1 a E2 y de E2 a E3.

2. EDAD/LENGUA:

- La interacción no es significativa: Con la edad, en ambas lenguas van aumentando progresivamente el número de recados correctos.
- Contrastes de Medias: Son significativas las comparaciones:
 - en español: E1-E2(**), E2-E3(**), E1-E3(**)
 - en francés: E1-E3(**)
- Se pueden apreciar en español dos saltos evolutivos de E1 a E2 y de E2 a E3. En francés, el incremento de una etapa a otra es más continuo.

3. EDAD/GRUPO

- La interacción no es significativa: Con la edad, los tres grupos (Español Drop/Español No Drop/Francés) van aumentando progresivamente el número de recados correctos.
- Contrastes de medias:
 - en Español Drop es significativa la comparación E1-E2 (*) y lo es tan sólo a un 10% la comparación E2-E3 (•).

Es posible que cada niño reproduzca ese esquema mentalmente antes de automatizar el cambio deíctico. Si ésto fuera así, las O/V pueden interpretarse como un bloqueo en el paso de 1 a 2, provocado por una incapacidad para superar el problema que plantean las variantes flexivas.

- **G**: El niño resuelve gestualmente el recado

Dile que vas a pintar: ____ (el niño se lleva las hojas y las pinturas, las enseña y se pone a pintar)

La respuesta gestual puede interpretarse como síntoma de pereza, no colaboración o de rapport mal establecido. Sin descartar ninguna de estas posibles causas, su localización en E1 nos hace inclinarnos mas hacia la puesta en marcha de un mecanismo pre-lingüístico para resolver un problema de lenguaje, cuando el conocimiento que se posee es insuficiente.

- **NC**: No Comprensión de la dinámica del recado

Dile que eres un gatito: MÍA, ME MOMPIÓ ÉTO (cuenta que se le rompió la goma de la careta)

Dile que vas a pintar: TOMA, PÍTA U PAASO (le da el lápiz al receptor del mensaje)

Entre todos los protocolos sólo se encuentran los dos casos de NC que hemos puesto como ejemplos. Su frecuencia casi nula demuestra la adaptabilidad del procedimiento de los recados a niños muy pequeños.

- **IMIT**: El niño repite la forma verbal del adulto

Dile que tengo una pelota: TENGO UNA PELOTA

- **XXO**: Forma Verbal incompleta o incomprensible

Dile que tienes una pelota: O POTOTA

Dile que soy un payaso: SONO UNA PAYASA

Dile que yo tengo una pelota: TE PEOTA

- *P: Error en la flexión verbal

Dile que tengo una pelota: TIENES UNA PELOTA

Dile que vas a pintar: VA A PINTAR

Dile que eres un payaso: ES UN PAYASO

- O: Omisiones del verbo

Dile que tu eres un payaso: YO PAYASO

Dile que tu vas a pintar: YO PINTAR

Los niños varían entre sí en cuanto al número de respuestas diferentes que producen:

Ejemplo nº 1: E1/TV=1 (O/V)

que tienes: ETO (Mira la pelota en su mano)

que tengo: AOTA (Señala a experimentador)

que soy: AIASO (Señala a experimentador)

que eres: ____ (Exp. ¿qué?) AIASO

que vas a pintar: AITÁ

que voy a pintar: AITÁ

Ejemplo nº 2: E1/TV=4

que tengo: TENGO UNA PELOTA --- IMIT

que tienes: ____ (enseña la pelota) --- G

que vas: QUÉ PINTÁ --- O/V

que voy: VOY A PINTÁ --- IMIT

que soy: EZ UN PAASO --- Vs

que eres: UN PAIASO --- O/V

Ejemplo nº 3:E1/TV=4

que soy: E UN PAYASO --- Vs

que eres: U GATO --- O/V

que tienes: O POTOTA --- XXO

que tengo: ÍA, POTOTA --- O/V

que voy: VA A PINTÁ --- Vs

que vas: VO A PINTÁ YO --- SVs

Ejemplo nº4:E2/TV=3

que tengo: TENGO UNA PELOTA --- IMIT

que tienes: UNA PELOTA ---- O/V

que vas: MÍA, VOY A PINTÁ --- Vs

que voy: VA A PINTÁ --- Vs

que soy: é U PAYASO --- Vs

que eres: SOY UN PAYASO --- Vs

Ejemplo nº5:E2/TV=1 (Vs)

que soy: ES UN PAYASO

que eres: SOY UN PAYASO

que vas: VOY A PINTAR

que voy: VAS A PINTAR

que tengo: TIENE UNA PELOTA

que tienes: TENGO UNA PELOTA

Estos ejemplos se pueden agrupar en tres momentos evolutivos:

- Ejemplo nº1: Tasa de Variabilidad de Respuesta=1

Inferencia: Estado de Categorización Semántico-Pragmática.

- Ejemplos nº 2,3,4: Tasa de Variabilidad de Respuesta Máxima

Inferencia: Confluencia entre categorización Semántico-Pragmática y Morfo-Sintáctica.

- Ejemplos nº5: Tasa de Variabilidad de Respuesta=1

Inferencia: Estado de Categorización Morfo-Sintáctica.

4.1.2.2. La Tasa de Variabilidad de Respuesta en Francés

Además de los recados correctos, los niños franceses producen una amplia gama de respuestas pre-adquisitivas:

- O: El niño reproduce la última parte del recado:

que je tiens un chien: Un chien

que je mange un bonbon: ¡Bonbon! (señala a exp.)

Al igual que en español, las respuestas O se pueden interpretar como un bloqueo en los pasos que el niño da mentalmente hasta construir el recado. Veamos algunos ejemplos de recados más elaborados que apoyan esta interpretación:

- Exp.: ...que tu es **un clown**

Niño: "**Un clown**, Cyril est un clown"

- Exp.: ...que tu tiens **un chien**

Niño: "**Un petit chien**, je tiens un chien"

- Exp.: ...que je mange **un bonbon**

Niño: "**Bonbon**, Marion elle mange un bonbon.

- **G**: El niño resuelve la situación gestualmente:

- que j'ai une voiture: Vroum! Vroum! (señala a exp.)

- **NC**: No comprensión de la dinámica del recado:

- que tu as une voiture: Elle m'a doné la voiture, Marion, à Cyril"

- **OM**: Se omite algun componente de la oración:

el verbo: "Marion voiture"

el sujeto: "Suis un clown"

el sujeto al principio de la oración (en francés es obligatorio):

"Mange un bonbon, Marion"

"Tiens un chien, Carine"

- **NP**: El niño se refiere a sí mismo a través del nombre propio:

"Cyril a une voiture"

- **IMIT**: El niño imita el input adulto:

que j'ai une voiture: J'ai une voiture

- ***P**: Pronombre erróneo:

que je tiens: Tu tiens un chien

- **XXO**: Forma verbal incompleta o incomprensible:

que t'as une voiture: "e" voiture.

Los niños franceses varían entre sí en cuanto al número de respuestas diferentes que producen. Veamos dos ejemplos representativos:

- Ejemplo de máxima variabilidad:

E1/T.V.=6

G. Vroum! Vroum!

OM. Vroum! Vroum!, moi!

OM. Marion, un clown

SVO. Je suis un clown

IMIT. Je tiens un chien

NC. Marion un chien

O. ¡Bonbon!

SVO. Je mange un bonbon, moi.

- Ejemplo de variabilidad mínima:

E3/T.V.=1

SVO: Marion a une voiture

J'ai une voiture

Marion est un clown

Je suis un clown

Elle tient un chien Marion

J'ai un chien

Elle mange un bonbon, Marion

Je mange un bonbon, moi.

Recordemos las tres etapas diferenciadas en Español:

1.TVR = 1: Estado de Categorización Semántico-Pragmático

No se ha encontrado ningún protocolo encuadrable en esta categoría.

2.TVR = Máxima: Confluencia de estados de categorización

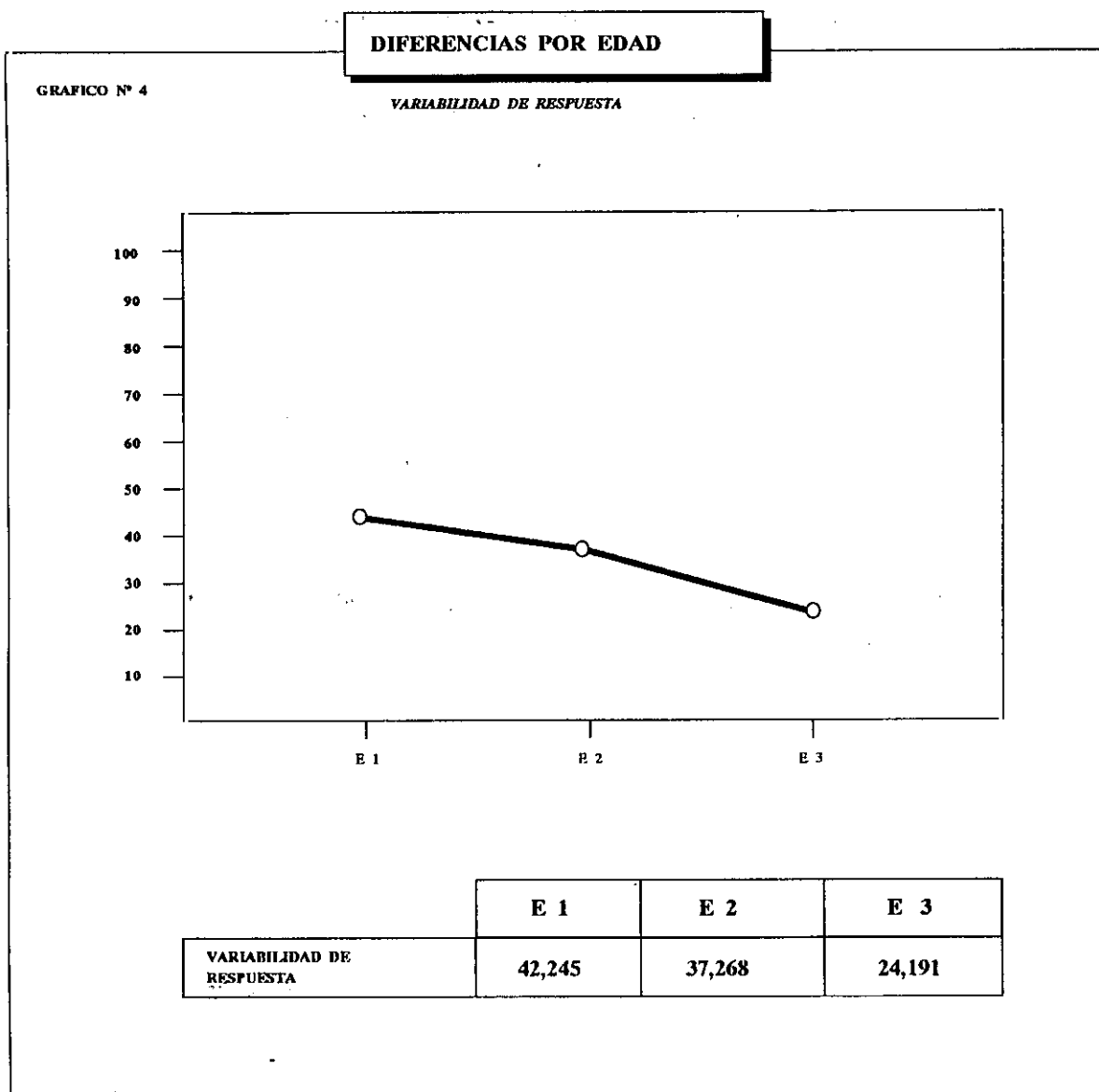
Ejemplo de variabilidad máxima.

3.TVR = 1: Estado de Categorización Morfo-Sintáctico

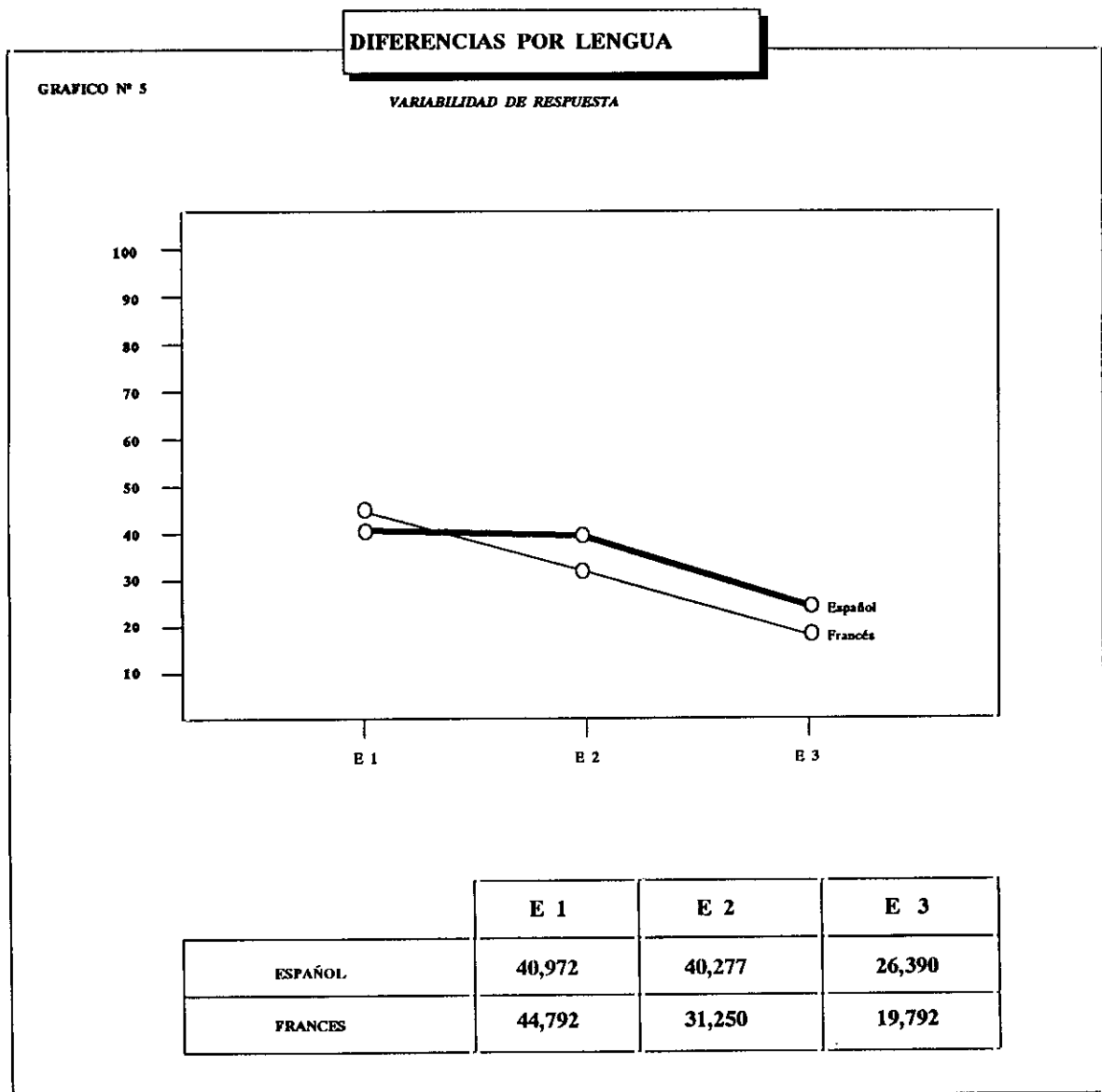
Ejemplo de variabilidad mínima.

Veamos si se produce concordancia entre estos procesos evolutivos y las tres etapas diferenciadas según la medida de nº de recados correctos.

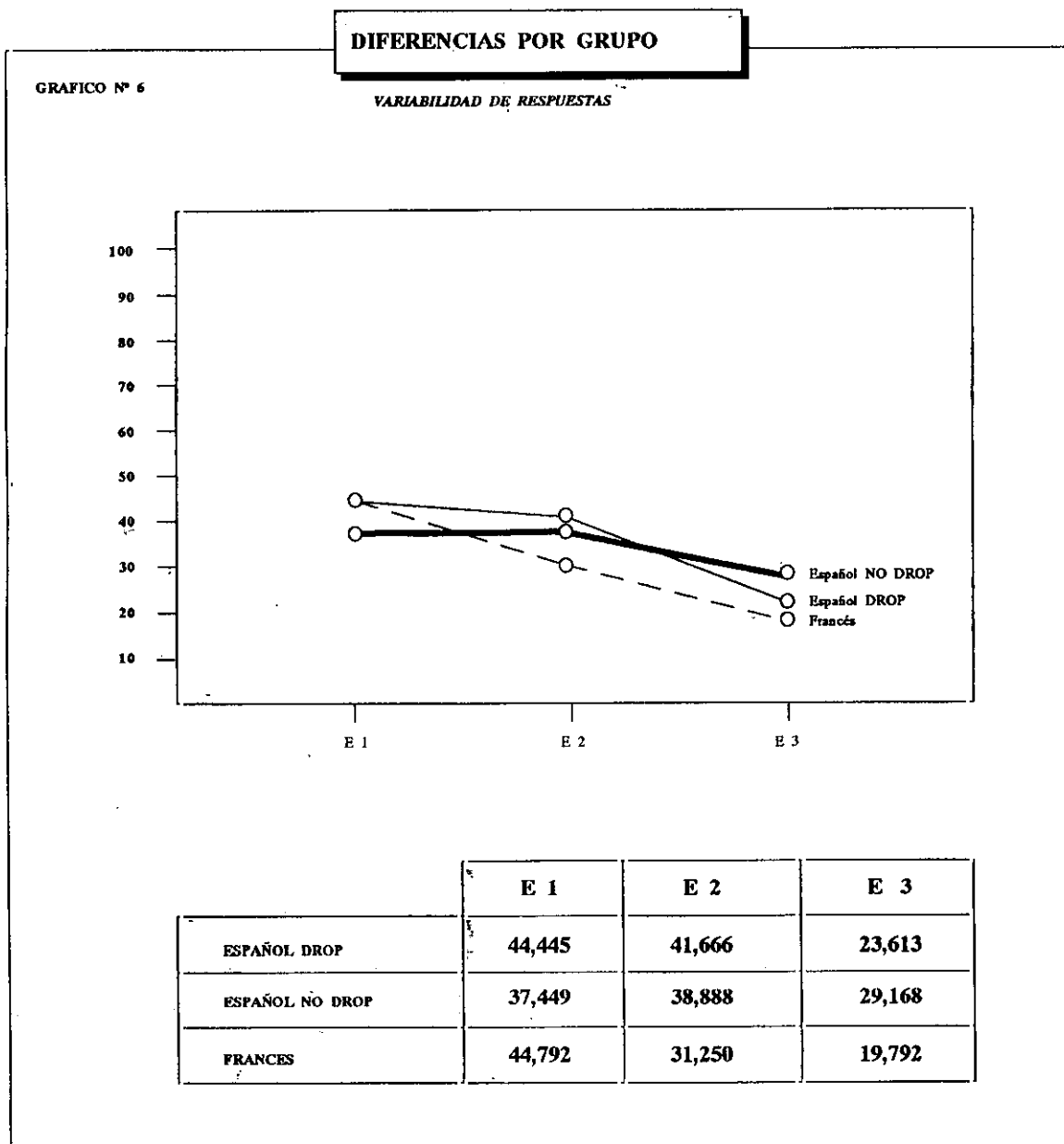
4.1.2.3. Diferencias por EDAD



4.1.2.4. Diferencias por LENGUA



4.1.2.5. Diferencias por GRUPO



4.1.2.6. Resumen

Hay que destacar las siguientes fuentes de variación:

1. EDAD:

- Se constituye como la principal fuente de variación [$F(2,105)=15'45$, $p<0'001$].
- Contrastes de Medias: Son significativas las comparaciones entre E1-E3 y E2-E3, pero no la comparación E1-E2.
- La Tasa de Variabilidad de Respuesta permanece de E1 a E2, disminuyendo significativamente de E2 a E3.

2. EDAD/LENGUA:

- No es significativa la interacción: En ambas lenguas, va disminuyendo con la edad la Tasa de Variabilidad de Respuesta.
- Contrastes de Medias: Son significativas las comparaciones:
 - en español: E1-E3(**) y E2-E3(*)
 - en francés: E1-E3(**)
- En español el descenso es discontinuo: de E2 a E3. En francés el descenso es continuo: de E1 a E3.

3. EDAD/GRUPO

- No es significativa la interacción: En los tres grupos (Español Drop/ Español No Drop/ Francés), va disminuyendo la Tasa de Variabilidad de Respuesta con la edad.
- Contrastes de Medias:

- en español No Drop no han resultado significativas las comparaciones E1-E3 ni E2-E3
 - en español Drop es significativa la comparación E1-E3 (*) y lo es a una significatividad del 10% (•) la comparación E2-E3.
 - en francés se mantiene significativa la comparación E1-E3.
- El proceso en Español No Drop se diferencia del:
- proceso evolutivo del Español Drop en que no muestra un descenso acusado de E2 a E3.
 - proceso evolutivo del Francés en que no muestra un descenso continuo desde E1 a E3.

(Significación: (***)0.1%, p. 0'001 ; (**):1%, p. 0'01 ; (*):5%, p. 0'05 ; (•):10% , p. 0'1)

4.1.3. DISCUSION

Con respecto a los Recados Correctos, la tendencia general es que éstos aumentan de E1 a E2 y de E2 a E3. A partir de estos resultados, podemos asegurar que el problema que plantean los recados se va resolviendo gradualmente en tres etapas confirmadas experimentalmente:

- E1: Desde los 2 años a los 2'6 años: Se caracteriza por un escaso número de recados correctos. Esto pone de manifiesto la exigencia de un nivel de gramaticalización alto para la resolución de los recados.
- E2: Desde los 2'6 años a los 3 años: Es la etapa intermedia en la cual, como veremos, se resuelven una parte de las dificultades, pero persisten otras que hacen que el proceso de gramaticalización no culmine aquí.

- E3: Desde los 3 a los 3'6 años: Los niños demuestran en esta etapa un conocimiento gramatical que les permite producir correctamente todas las modalidades de recados.

Sin embargo, hay que matizar esta tendencia general con las características peculiares de los grupos implicados:

- Español/Francés: Los saltos de una etapa a otra aparecen claramente en español. Por el contrario, los resultados franceses configuran un proceso más continuo.
- Español DROP / Español No DROP: El grupo No Drop no acompaña al grupo Drop en el salto de E2 a E3.

Con respecto a la Tasa de Variabilidad de Respuesta, se propuso a priori un proceso evolutivo compuesto por una etapa inicial de variabilidad mínima, una etapa intermedia de variabilidad máxima y, para finalizar, una etapa final de variabilidad mínima. De la primera etapa de variabilidad mínima, a partir de la cual inferir unos principios de categorización semántico-pragmáticos, sólo han aparecido dos protocolos en español luego no hemos abarcado el proceso completo, sino su parte descendente. Tanto E1 como E2 son etapas intermedias en cuanto a la Tasa de Variabilidad de Respuesta, es decir, las modalidades de respuesta producidas vienen generadas desde principios de categorización tanto pre-gramaticales como gramaticales. Habría que remontarse a edades inferiores a los 2 años para detectar el comienzo del proceso.

Sin embargo, sí se ha podido detectar la fase final: la reducción de la tasa de variabilidad de respuesta de E2 a E3 es interpretable como el cambio en los principios de categorización que las generan. En E3, la organización gramatical del conocimiento lingüístico produce una única modalidad de respuesta: el recado correcto (S)Vs.

Pero, de nuevo, debemos hacer referencia a la variabilidad inter-grupos:

- Español/Francés: El descenso de la tasa de variabilidad de respuesta es más suave en francés y, a la vez, más continuo, ya que abarca las tres etapas evolutivas. Compárese con la brusquedad del descenso español localizable de E2 a E3.
- Español DROP / Español no DROP: Aunque reproduce la configuración del grupo DROP, el descenso es apenas perceptible para el grupo NO DROP.

A partir de esta discusión, vamos a plantear dos preguntas:

1. En relación a las diferencias Español/Francés, ¿qué supone el problema que plantean los recados en el entorno de adquisición de la lengua francesa frente al entorno de adquisición de la lengua española?. Adelantamos una posible contestación: la resolución de la prueba de los recados exige un nivel de gramaticalización más alto en español que en francés.
2. En relación a las diferencias DROP/NO DROP: ¿Qué dificultades encuentra la muestra NO DROP a la hora de producir los recados, ya que ésta no reproduce la pauta evolutiva que marca la muestra DROP?. Adelantamos una posible explicación: la incorporación del pronombre en el recado bloquea e interfiere su producción.

En los siguientes apartados se van a tratar estos temas. En BASE FUNCIONAL Y PROCESO DE EXTENSION FORMAL se profundizará en las diferencias entre el proceso evolutivo francés y el español. En EFECTO DE LAS VARIACIONES EN EL INPUT se analizarán las diferencias que producen el hecho de elicitar el recado con/sin pronombre sujeto.

4.2. BASE FUNCIONAL Y MECANISMOS DE EXTENSION FORMAL

En el apartado anterior se le asignaba a cada niño una puntuación: nº de recados correctos y nº de respuestas diferentes. El análisis a partir de estas puntuaciones nos permitió acceder a un proceso de cambio gradual en cuanto a la progresiva aparición de construcciones gramaticales y en cuanto a la progresiva sustitución de unos principios de organización por otros. Pero el tipo de diseño experimental permite obtener información más específica. Como el protocolo de cada niño contiene verbos diferentes (tres tipos en español y dos en francés) y cambios deícticos personales diferentes (oye 1ª y tiene que producir 3ª/ oye 3ª y tiene que producir 1ª), podemos ir más allá en cuanto a la naturaleza del cambio:

- ¿Se produce este cambio de un verbo a otro?
- ¿Se produce de una persona a otra?

Contestar a estas preguntas exige recurrir a procedimientos de análisis de datos distintos de los habituales. Por ello comenzaremos este apartado por una descripción del método escogido, el Modelo de Regresión Logística, y de los motivos que han determinado su selección. Seguidamente se procederá a su aplicación sobre la muestra española y sobre la muestra francesa. Podremos ver, además, como las rutas de adquisición son diferentes en cada una de las lenguas, siendo esto atribuible a las distintas maneras que tienen de expresar el sujeto de la oración. Sin embargo, sí será posible establecer semejanzas en lo que respecta al tipo de estrategias que se ponen en marcha.

4.2.1. EL MODELO DE REGRESION LOGISTICA

4.2.1.1. **Objetivos del Análisis y Selección del Modelo**

Nos encontramos ante el problema de explicar la variabilidad en una variable dependiente y dicotómica, a partir de un patrón de covariantes:

- Variables Independientes: Edad, Verbo, Persona + Interacciones
- Variable Dependiente: Acierto/Error (1/0)

Por ejemplo, el siguiente protocolo:

que vas a pintar: VOY A PINTAR ---- Acierto
 que voy a pintar: VA A PINTAR ---- Acierto
 que tengo una pelota: TENGO UNA PELOTA ---- Error
 que tienes una pelota: PELOTA ---- Error
 que eres un payaso: (se señala) ---- Error
 que soy un payaso: UN PAYASO ---- Error

Se convierte en lo siguiente:

	V1(IR)		V2(SER)		V3(TENER)	
	P1(1ª)	P3(3ª)	P1(1ª)	P3(3ª)	P1(1ª)	P3(3ª)
E2	1	1	0	0	0	0

En primer lugar, cuando la variable dependiente es dicotómica, los modelos basados en la estimación por los mínimos cuadrados, como la regresión o el análisis de varianza, incumplen gravemente los supuestos (principalmente el de normalidad y homocedasticidad en la distribución de los errores). Por ello, pueden llevar a "serios errores en los procesos inferenciales como el de subestimar la magnitud de los efectos de las variables independientes, el que no haya justificación para inferencias estadís-

ticas sobre los parámetros y que las estimaciones de los parámetros sean altamente sensibles al rango de valores particulares observados para las variables independientes" (Aldrich y Nelson, 1984).

Para solucionar este problema, se han propuesto los denominados Modelos Logarítmico-Lineales (Knocke y Burke, 1980; Bishop, Fienbers y Holland, 1975). Este tipo de modelos muestran una gran semejanza con los modelos tradicionales de análisis de varianza. Sin embargo, su utilización práctica ha sido enfocada más hacia tablas de contingencia que a modelos donde se mida una respuesta. De hecho, el uso que de estos modelos hace Ping (1989) en su tesis doctoral ("Aspect and Aktionsart in child mandarin"), ante unos problemas de análisis idénticos a los aquí planteados (medida de respuesta fallo/acierto), no se ha considerado satisfactoria.

Otra posibilidad son los modelos LOGIT (Aldrich y Nelson, 1984) y los Modelos de Regresión Logística (Hosmer y Lemeshow, 1989). Estos últimos han sido ampliamente utilizados en la investigación epidemiológica en medicina. Básicamente, son procedimientos para comprobar la relación que existe entre unas variables independientes, tanto cualitativas como cuantitativas, sobre una variable dependiente dicotómica. En sus estudios la dicotomía es presencia/ausencia de enfermedad. En el presente análisis será acierto/fallo en la solución de un problema lingüístico.

El problema fundamental, que surge igual con los modelos log-lineales, es el de independencia de observaciones. En un diseño de medidas repetidas, la probabilidad de responder correctamente al verbo IR depende de la probabilidad de responder correctamente a otro nivel de la misma categoría.

Por tanto, y a falta de modelos desarrollados para este caso, la única solución en la práctica es utilizar como objeto de estudio la respuesta, y no la persona, y suponer que son independientes.

Una vez comentadas todas estas limitaciones, es necesario señalar las grandes diferencias de procedimiento práctico que presentan este tipo de modelos con

respecto a sus equivalentes cuantitativos (ANOVA, Regresión). Veamos ésto en el siguiente apartado.

4.2.1.2. Componentes del Modelo y Procedimiento Práctico

Ante un patrón de covariantes (en nuestro caso EDAD/VERBO/PERSONA), se puede optar entre:

- El modelo **saturado** que contiene todos los parámetros.
- El modelo **más económico**, aquel que, con el menor número de parámetros consiga un ajuste lo suficientemente bueno. En esta valoración entran, además de los criterios propios de la estimación estadística, los criterios subjetivos derivados del campo de investigación al que pertenecen los datos.

En un análisis de varianza o de regresión se pone a prueba el modelo saturado y se siguen estos pasos:

1. Estimación de Parámetros
2. Pruebas de Significación de Parámetros para elegir las variables independientes realmente influyentes
3. Contrastes a posteriori para comprobar diferencias entre los niveles de una variable independiente influyentes significativamente
4. Evaluación del modelo (análisis de residuos, etc.)

En la Regresión Logística, se llega al modelo más económico a través de estos pasos:

1. Exploración de Modelos Multivariantes sin interacciones:

El objetivo es conocer qué variables independientes (o covariantes del diseño) tienen mayor relación, de forma independiente entre sí, con la

variable dependiente.

2. Exploración de Interacciones:

El objetivo es determinar si alguna de las interacciones (o combinaciones específicas de niveles de las covariantes del diseño) interviene en la variabilidad, de forma que se deba ajustar el modelo en función de ellas. Ello significaría el efecto conjunto de 2 o 3 variables sobre la respuesta.

3. MODELO PROPUESTO:

A partir de lo anterior, se propone un modelo compuesto sólo por aquellos componentes que hayan resultado explicativos (tanto por razones estadísticas como teóricas).

Se seguirá este procedimiento primero con los datos obtenidos a partir de la muestra española y después con la francesa. A su vez, cada uno de los tres pasos descritos (Modelo Multivariante sin Interacciones-Interacciones-Modelo Propuesto) serán descritos en cuatro fases:

1.- ESTIMACION DE LA LOG-LIKELIHOOD:

La función logarítmica-verosimilitud proporciona una estimación del ajuste del modelo en función del número de parámetros. Dicha estimación aparece en la columna encabezada por LOG-LIKELIHOOD. Se distribuye según χ^2 , con p-1 grados de libertad, siendo p= nº de parámetros en el modelo.

El procedimiento es iterativo, es decir, por etapas. En la primera de ellas, se calcula la log-likelihood con un sólo parámetro constante. En las etapas sucesivas, se van incluyendo los parámetros correspondientes a las diferentes variables independientes, en función de la mejora que produzcan en la log-likelihood, la cual se contrasta con χ^2 .

En este apartado obtenemos un listado de variables en el cual las primeras son las más explicativas y, por lo tanto, se van a incluir en el modelo definitivo. Las que ocupan los últimos lugares, por ser las menos explicativas, serán objeto de discusión sobre su inclusión en el modelo final.

2.- TABLA DE LOGITS

Los ODDS se definen como la "plausibilidad" de que se acierte o falle en una determinada condición (por ejemplo: es más plausible que se acierte si el recado se realiza con el verbo IR que con el verbo SER).

Los LOGITS son los logaritmos de los ODDS. Estas estimaciones no tienen una interpretación directa, pero permiten visualizar la salida del procedimiento. A partir de ellos, se elabora un gráfico, en el cual el eje Y representa los LOGITS de la variable dependiente, y el eje X representa la variable independiente.

Los LOGITS hacen la función de las medias en la Regresión o el Anova.

3.- ESTIMACION DE PARAMETROS

Bajo la columna COEFICIENTE aparecen las estimaciones de los parámetros beta del modelo de regresión logística. Estos parámetros no tienen una interpretación fácil. A continuación, figura el error típico del parámetro y su prueba de significatividad, pero Hosmer y Lemeshow no la recomiendan.

Lo que sí tiene una interpretación de interés para la investigación es la RAZON DE ODDS, que se ha demostrado equivalente al $\exp(\text{coeficiente})$. Esta estimación ocupa la última columna del cuadro. La podemos considerar como una medida de la asociación, ya que aproxima **cuanto** más o menos plausible es que se acierte en una condición que en otra. La diferencia será más remarcable teóricamente cuanto más lejana a uno, tanto por arriba como por debajo:

- Valores por encima de uno: La plausibilidad es x veces mayor.
- Valores por debajo de uno: La plausibilidad es $1/x$ veces menor.

Dado que se utilizan matrices de diseño (del mismo modo que al hacer análisis de varianza de un diseño experimental con regresión), los parámetros serán los contrastes especificados en tales matrices. El programa utilizado (BMDP-LR, versión de 1987 para PC) permite especificar diferentes contrastes. Hemos escogido la codificación Dummy, que contrasta los $p-1$ grupos definidos por cada nivel de cada categoría con un grupo de referencia o control. De este modo, el primer parámetro será el contraste entre los niveles 1 y 2, y el siguiente parámetro será el contraste entre los niveles 1 y 3.

4. AJUSTE DEL MODELO

Se calcula una probabilidad con respecto a un estadístico de contraste que:

- Si es pequeño quiere decir que falta ajuste
- Si es cercana a 1, se considera correcto el ajuste.

De todas las medidas de ajuste calculadas (χ cuadrada, CC. Brown), se va a utilizar la de Hosmer-Lemeshow, por ser la más interpretable.

4.2.2. MODELO EXPLICATIVO PARA EL ESPAÑOL

4.2.2.1. Modelo Multivariante sin Interacciones

FASE I. ESTIMACION DE LA LOG-VEROSIMILITUD

	DF	LOG LIKELI- -HOOD	IMPROV. CHI-SQR.	P-VAL
O		-296.302		
1 EDAD	2	-233.000	126.605	0.000
2 VERBO	2	-217.897	30.205	0.000
3 PERSONA	1	-217.200	1.395	0.238

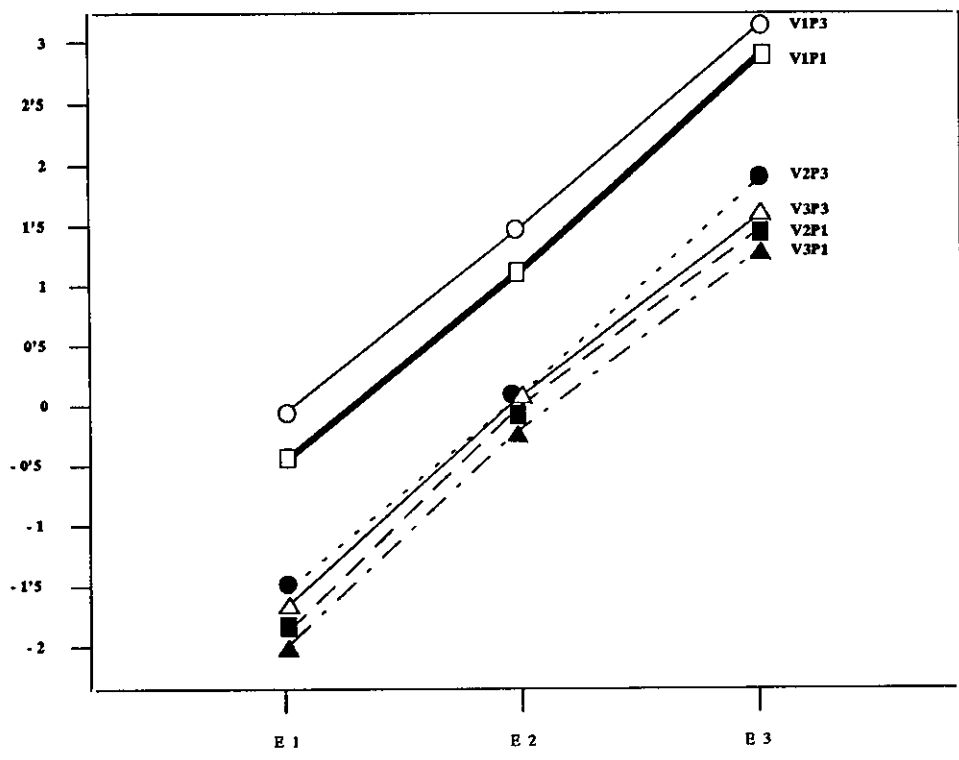
Como puede apreciarse, las variables más explicativas son EDAD y VERBO.

FASE II. TABLA DE LOGITS

	VERBO 1		VERBO 2		VERBO3	
	P1	P3	P1	P3	P1	P3
E1	-0.4976	-0.2182	-1.8359	-1.5566	-1.9569	-1.6775
E2	1.1503	1.4297	-0.188	0.0913	-0.309	-0.0296
E3	2.8292	3.1086	1.4909	1.7702	1.3699	1.6493

**ESPAÑOL : MODELO MULTIVARIANTE
SIN INTERACCIONES**

GRAFICO Nº 7



FASE III. ESTIMACION DE PARAMETROS

		COEFICIENTE	ERROR	COEFF/S.E.	EXP(CO)
EDAD	(1)	1.6479	0.2787	5.912	5.916
	(2)	3.3268	0.3380	9.843	27.85
VERBO	(1)	-1.3383	0.3027	-4.421	0.2623
	(2)	-1.4593	0.3046	-4.791	0.2324
PERSONA		0.27934	0.2370	1.179	1.322
CONSTANTE		-0.49758	0.2753	-1.807	0.6080

- En lo que respecta a la edad:
 - Es casi 6 veces más plausible que se produzca un recado correcto en E1 que en E2.
 - Es casi 28 veces más plausible que se produzca un recado correcto en E1 que en E3.
- En lo que respecta al tipo de verbo:
 - Es $1 / 0.2623 = 3.8$ veces menos plausible que se produzca un recado correcto con el verbo SER que con el verbo IR.
 - Es $1 / 0.2324 = 4.3$ veces menos plausible que se produzca un recado correcto con el verbo TENER que con el verbo IR.
- En lo que respecta a la persona, el hecho de que la razón de odds adquiera un valor cercano a 1 (1.322), confirma su exclusión como variable explicativa de la variabilidad de los datos.

FASE IV. AJUSTE DEL MODELO

GOODNESS OF FIT CHI-SQ = 3.507 D.F. = 8 P-VALUE= 0.899

4.2.2.2. Exploracion de interacciones

EDAD X VERBO

FASE I. ESTIMACION DE LA LOG-VEROSIMILITUD

	DF	LOG LIKELI- -HOOD	IMPROV. CHI-SQR.	P-VAL
0		-296.302		
1.EDAD	2	-233.000	126.605	0.000
2.VERBO	2	-217.897	30.207	0.000
3.E X V	4	-216.690	2.414	0.660

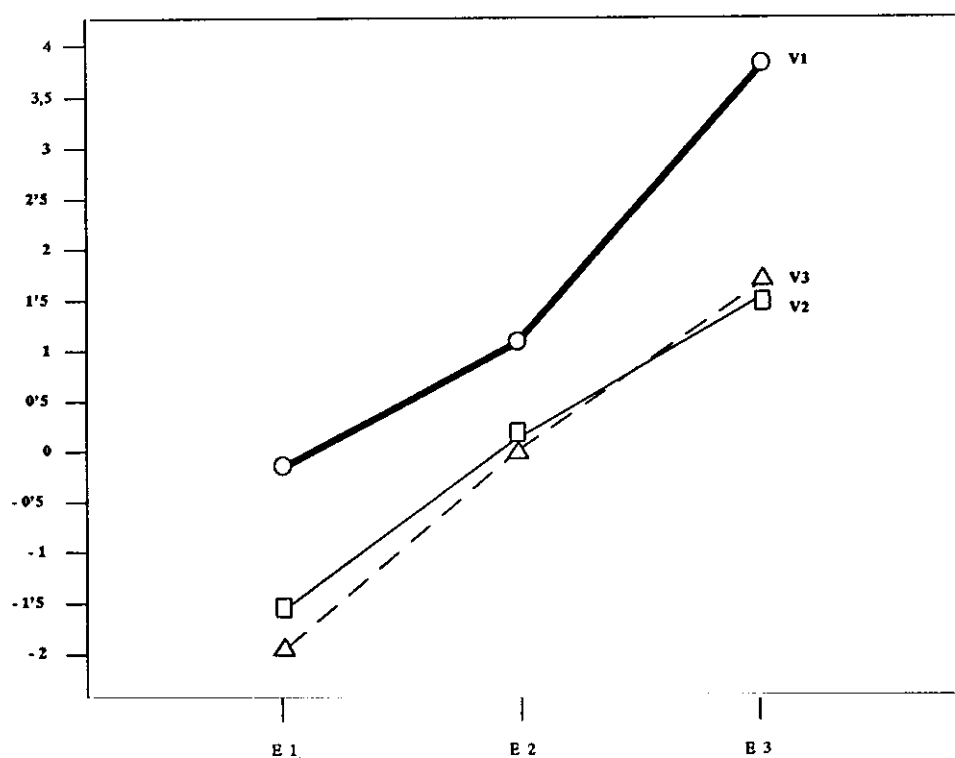
FASE II. TABLA DE LOGITS

	VERBO 1	VERBO 2	VERBO3
1	-0.3365	-1.6094	-1.9459
2	1.0986	0.0834	-0.1671
3	3.8501	1.335	1.6094

/

ESPAÑOL : EDAD X VERBO

GRAFICO Nº 8



EDAD X PERSONA**FASE I. ESTIMACION DE LA LOG-VEROSIMILITUD**

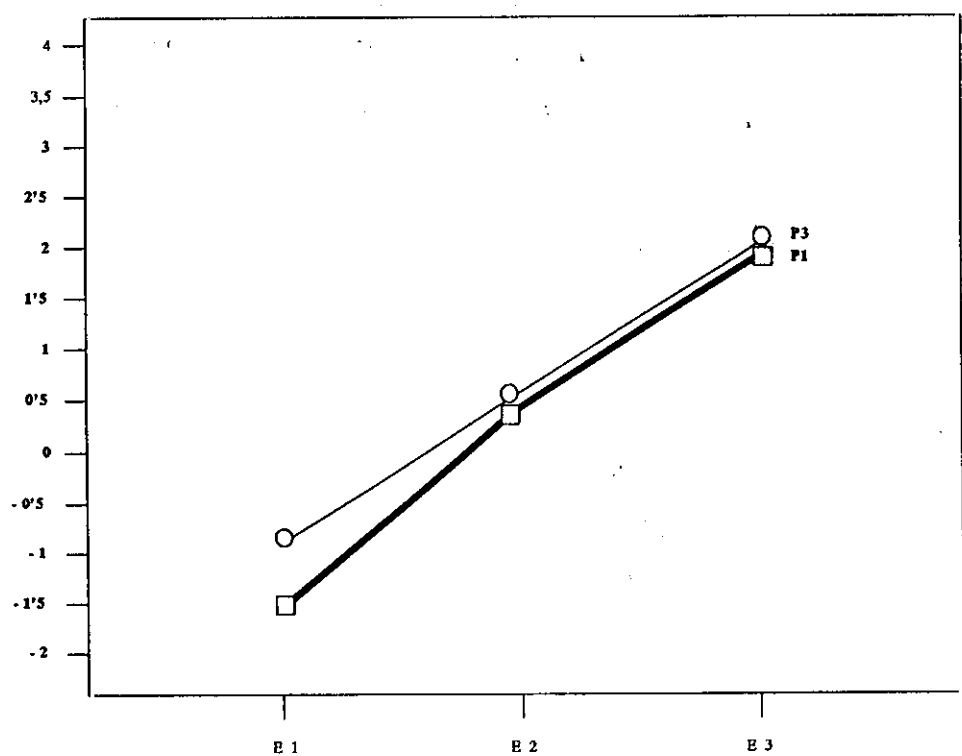
	DF	LOG LIKELI- -HOOD	IMPROV. CHI-SQR.	P-VAL
0		-296.302		
EDAD	2	-233.000	126.605	0.000
PERSONA	1	-232.355	1.290	0.256
E X P	2	-231.714	1.282	0.527

FASE II. TABLA DE LOGITS

EDAD	P1	P3
1	-1.5126	-0.8873
2	0.2796	0.3365
3	1.8245	1.9459

ESPAÑOL : EDAD X PERSONA

GRAFICO Nº 9

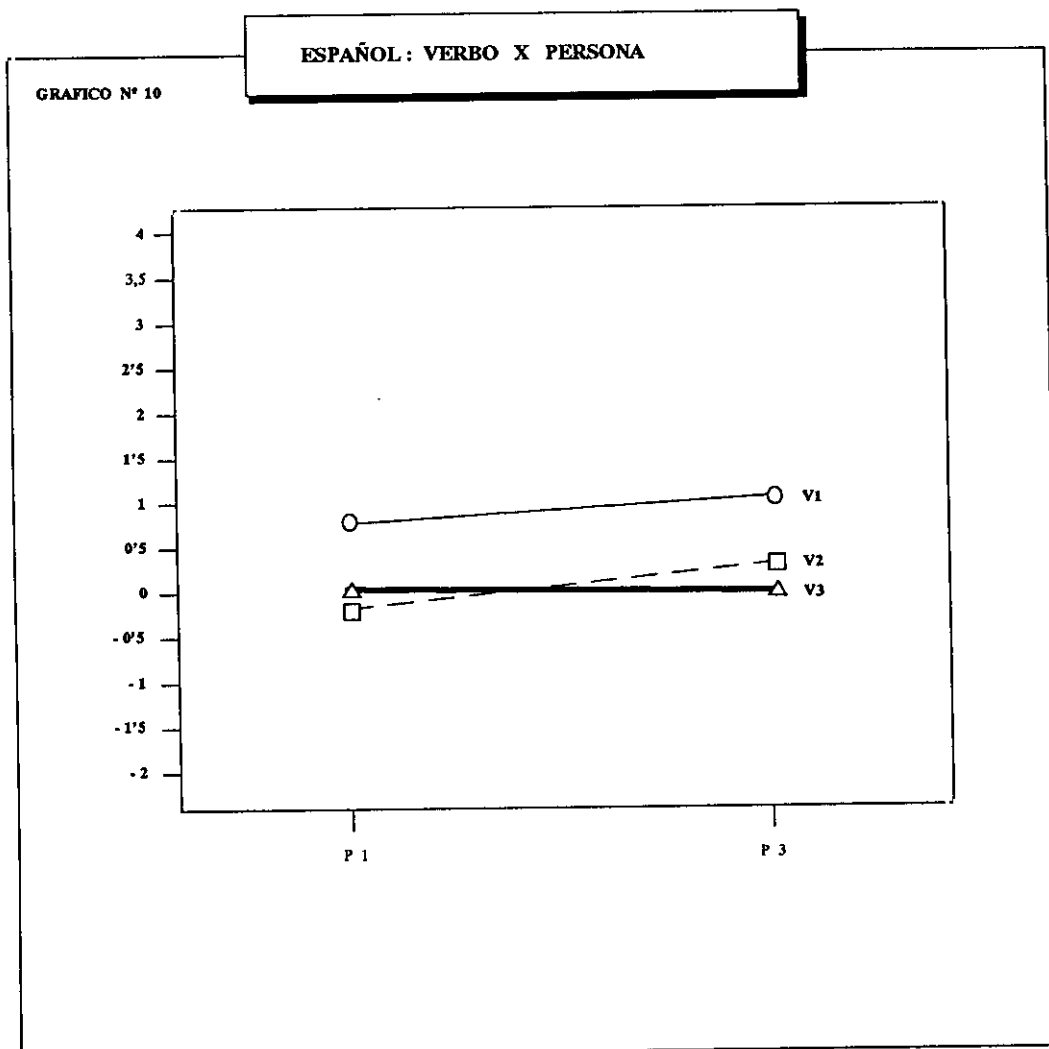


VERBO X PERSONA

FASE I. ESTIMACION DE LA LOG-VEROSIMILITUD

	DF	LOG LIKELI- -HOOD	IMPROV. CHI-SQR.	P-VAL
0		-296.302		
VERBO	2	-285.410	21.785	0.000
PERSONA	1	-284.915	0.989	0.320
V X P	2	-284.072	1.686	0.430

FASE II. TABLA DE LOGITS



	<u>VERBO P1</u>	<u>P3</u>
1	0.821	1.0259
2	-0.2796	0.2231
3	-0.0556	-0.1671

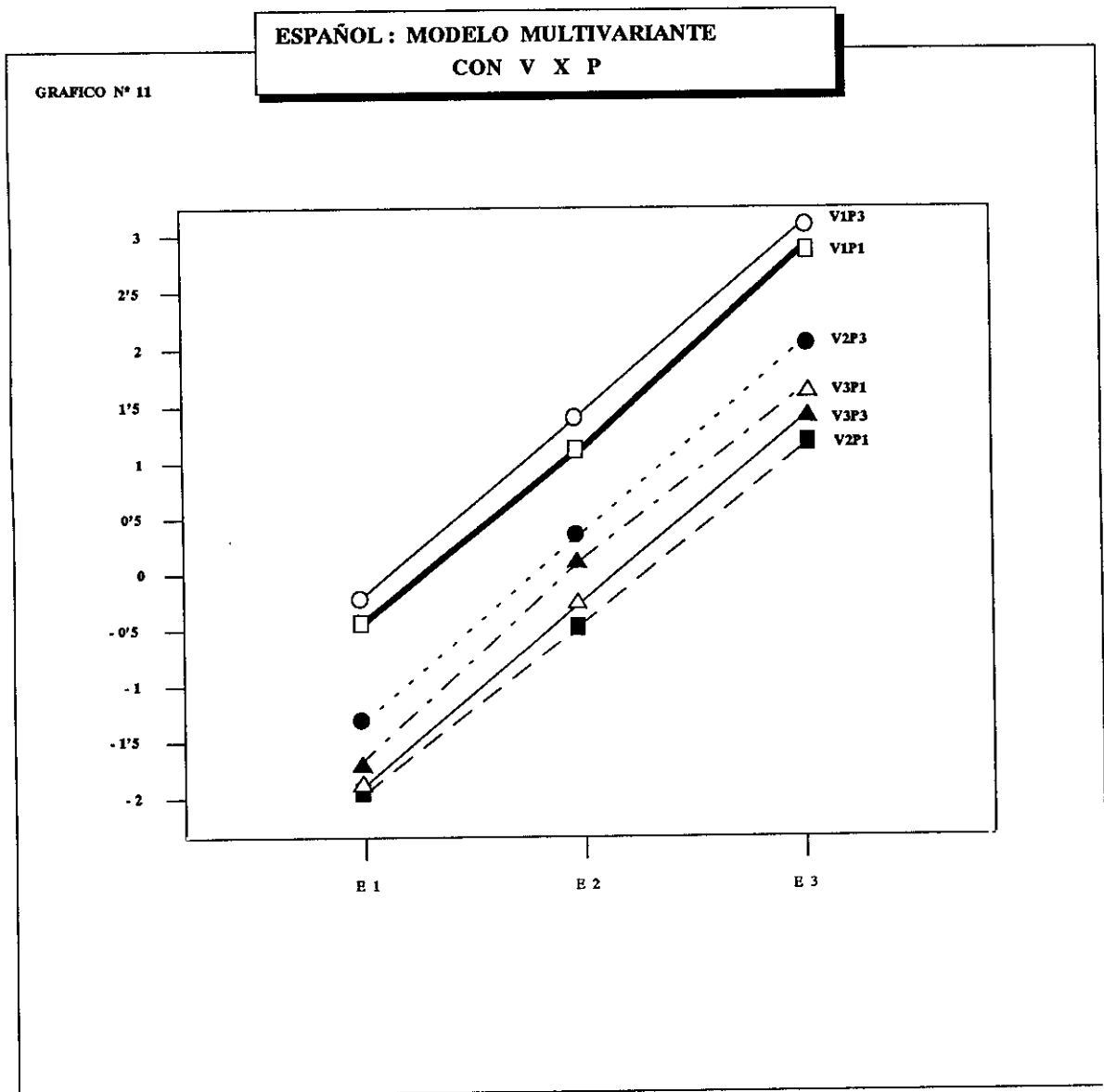
Siguiendo los criterios de la estimación estadística, no es posible incluir las interacciones en el modelo definitivo, ya que ninguna de ellas produce una mejora significativa en la log-verosimilitud. Sin embargo, por motivos subjetivos basados en lo que puede aportar a la investigación, se va a incluir la interacción Verbo X Persona.

4.2.2.3. Modelo Multivariante con Interacciones

FASE I. ESTIMACION DE LA LOG-VEROSIMILITUD

	DF	LOG LIKELI- -HOOD	IMPROV. CHI-SQR	P-VAL
0		-296.302		
1.EDAD	2	-233.000	126.605	0.000
2.VERBO	2	-217.897	30.205	0.000
3.PERSONA	1	-217.200	1.395	0.238
4. V X P	2	-215.978	2.444	0.295

FASE II. TABLA DE LOGITS



EDAD	VERBO1		VERBO2		VERBO3	
	P1	P3	P1	P3	P1	P3
1	-0.5012	-0.2273	-2.073	-1.3433	-1.748	-1.91
2	1.1568	1.4307	-0.415	0.3147	-0.09	-0.252
3	2.8504	3.1244	1.2786	2.0083	1.6036	1.4416

FASE III. ESTIMACION DE PARAMETROS

		COEFICIENTE	ERROR	COEFF/S.E.	EXP(CO)
EDAD	(1)	1.6580	0.2797	5.927	5.249
	(2)	3.3516	0.3404	9.847	28.55
VERBO	(1)	-1.5718	0.4230	-3.716	0.2077
VERBO	(2)	-1.2468	0.4183	-2.980	0.2874
PERSONA		0.27398	0.4280	0.6401	1.315
V X P	(1)	0.45574	0.5893	0.7734	1.577
V X P	(2)	-0.43600	0.5879	-0.7417	0.6466
CONSTANT		-0.50124	0.3261	-1.537	0.6058

Comentemos la información nueva sobre la interacción Verbo X Persona:

- V x P (1): El incremento entre la 1ª y la 3ª persona es igual en IR y SER.
- V x P (2): El incremento entre la 1ª y la 3ª persona es en TENER 1 / 0.4666 = 1.5 veces menor que en IR.

FASE IV. AJUSTE DEL MODELO

GOODNESS OF FIT CHI-SQ= 1.970 D.F.= 8 P-VAL= **0.982**

4.2.2.4. Resumen

El orden de las variables independientes en función de la magnitud de los efectos diferenciales que producen es el siguiente:

1º) EDAD: Los recados se resuelven mejor en E2 y E3 que en E1

2º) VERBO: Los recados con el verbo IR se resuelven mejor que aquellos con SER/TENER

3º) PERSONA: La variabilidad encontrada no alcanza los criterios estadísticos. Sin embargo, por intereses derivados de la investigación, incluimos las tendencias encontradas:

- la 3ª persona se realiza mejor que la 1ª en IR/SER

- la 1ª persona se realiza mejor que la 3ª en TENER

4.2.3. EL MODELO EXPLICATIVO PARA EL FRANCES

4.2.3.1. Modelo Multivariante sin Interacciones

FASE I. ESTIMACION DE LA LOG-VEROSIMILITUD

	DF	LOG LIKELI- -HOOD.	IMPROV. CHI-SQR.	P-VAL
0		-187.790		
1.EDAD	2	-167.723	40.134	0.000
2.VERBO	1	-163.829	7.788	0.005
3.PERSONA	1	-163.820	0.018	0.893

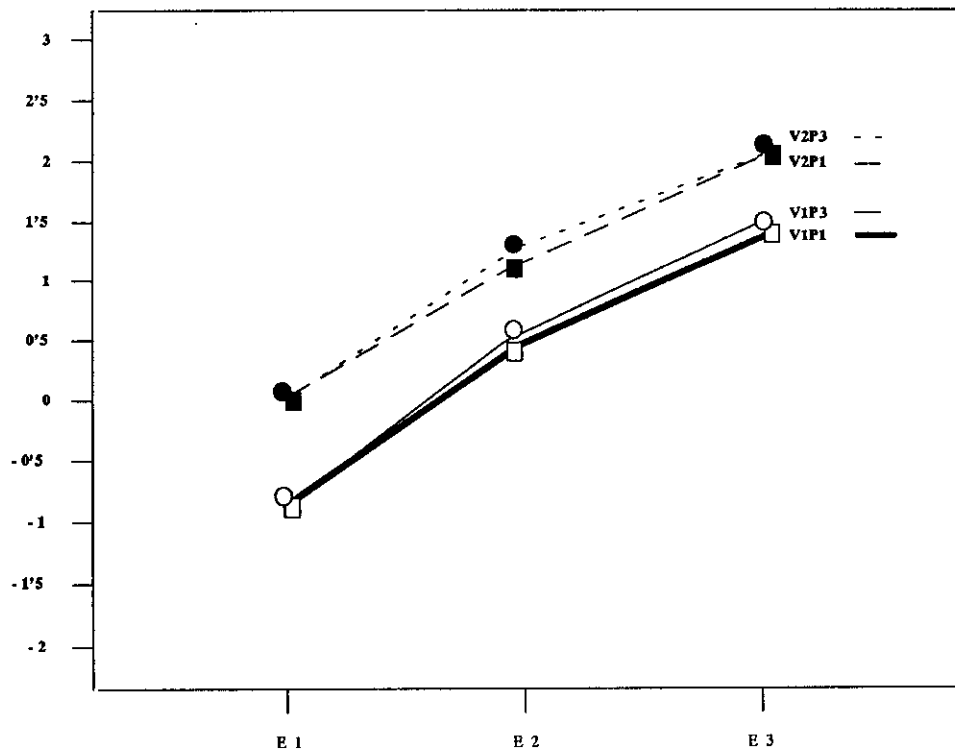
Como puede apreciarse, las variables más explicativas son EDAD y VERBO.

FASE II. TABLA DE LOGITS

EDAD	VERBO1		VERBO2	
	P1	P3	P1	P3
1	-0.785	-0.75	-0.036	-0.0006
2	0.423	0.46	1.17	1.21
3	1.26	1.3	2.01	2.05

**FRANCES : MODELO MULTIVARIANTE
SIN INTERACCIONES**

GRAFICO N° 12



FASE III. ESTIMACION DE PARAMETROS

		COEFICIENTE	ERROR	COEFF/S.E.	EXP(CO)
EDAD	(1)	1.2077	0.3089	3.909	3.346
	(2)	2.0488	0.3506	5.843	7.759
VERBO		0.74835	0.2717	2.754	2.113
PERSONA		0.36033	0.2685	0.1342	1.037
CONSTANTE -		0.78497	0.2900	-2.707	0.4561

- En lo que respecta a la EDAD:
 - Es 3.3 veces más plausible que se produzca un recado correcto en E2 que en E1.
 - Es 7.7 veces más plausible que se produzca un recado correcto en E3 que en E1.
- En lo que respecta al tipo de VERBO, es 2.1 veces más plausible que se produzca un recado correcto con verbos no flexivos que con verbos flexivos.
- En lo que respecta a persona, no hay diferencias entre los recados de 1ª y 3ª persona (1.037).

FASE IV. AJUSTE DEL MODELO

GOODNESS OF FIT CHI-SQ= 2.718

D.F.=7

P-VALUE= **0.910**

4.2.3.2 Exploracion de las interacciones

EDAD X VERBO

FASE I. ESTIMACION DE LA LOG-VEROSIMILITUD

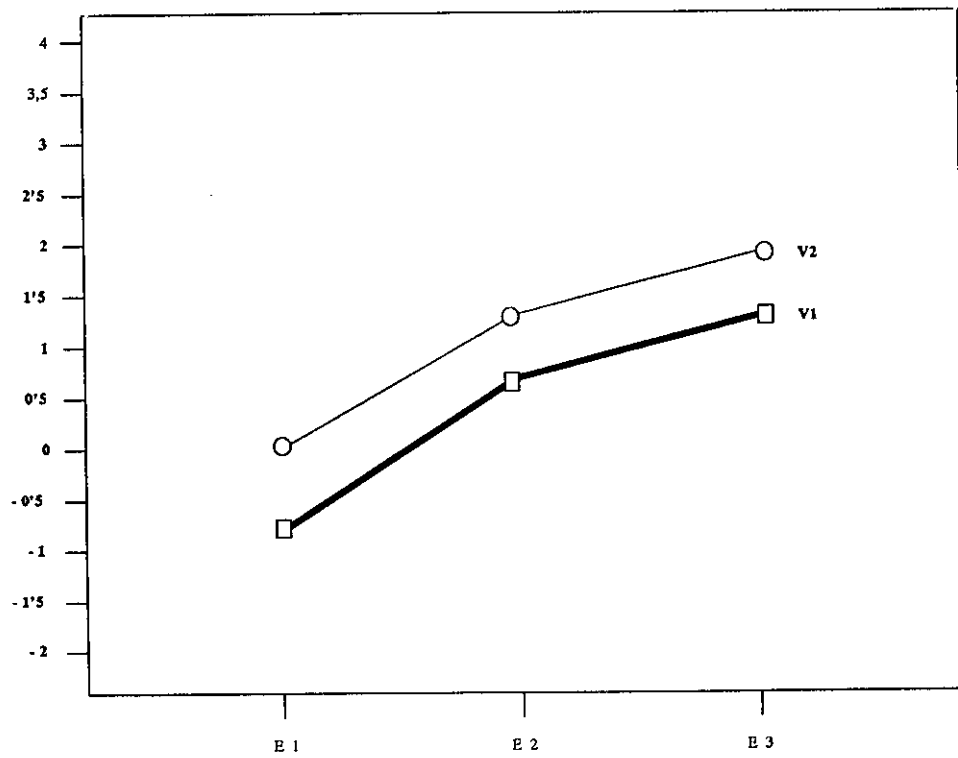
	DF	LOG LIKELI- -HOOD	IMPROV. CHI-SQR.	P-VAL
O		-187.790		
EDAD	2	-167.723	40.134	0.000
VERBO	1	-163.829	7.788	0.005
E X V	2	-163.790	0.077	0.962

FASE II. TABLA DE LOGITS

EDAD	VERBO1	VERBO2
1	-0.7885	0
2	0.4229	1.213
3	1.335	1.9459

FRANCES : EDAD X VERBO

GRAFICO Nº 13



EDAD X PERSONA**FASE I. ESTIMACION DE LA LOG-VEROSIMILITUD**

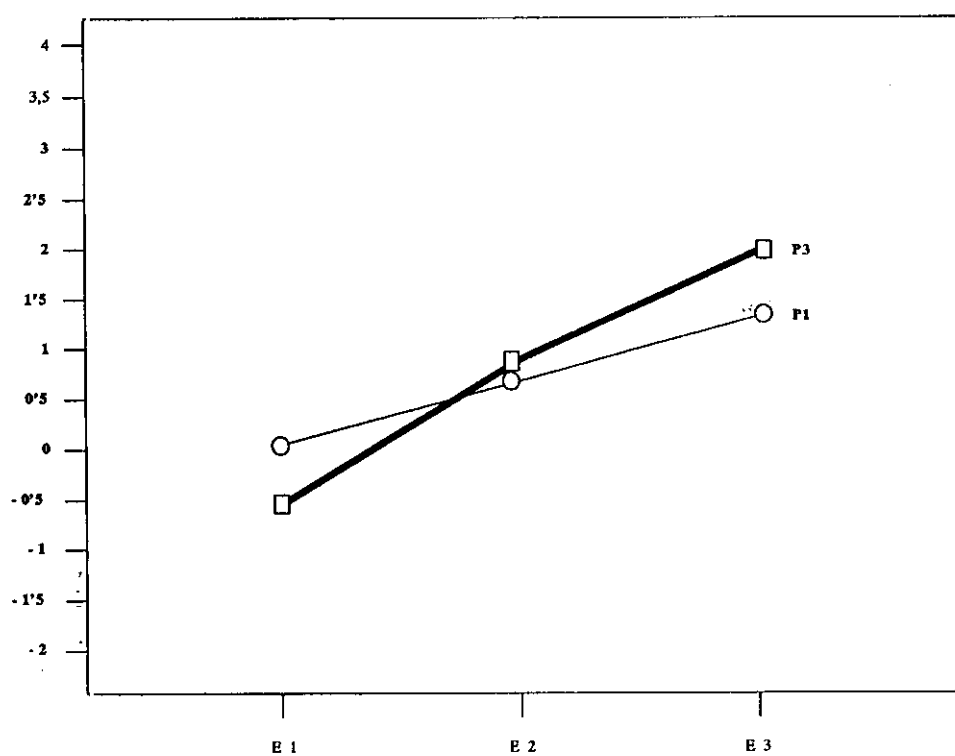
	DF	LOG LIKELI- -HOOD	IMPROV. CHI-SQR.	P-VAL
0		-187.790		
EDAD	2	-167.723	40.134	0.000
PERSONA	1	-167.714	0.018	0.895
EXP	2	-165.666	4.096	0.129

FASE II. TABLA DE LOGIT

EDAD	P1	P3
1	-0.0834	-0.6931
2	0.6008	0.9904
3	1.9459	1.335

FRANCES : EDAD X PERSONA

GRAFICO Nº 14



VERBO X PERSONA**FASE I. ESTIMACION DE LA LOG-VEROSIMILITUD**

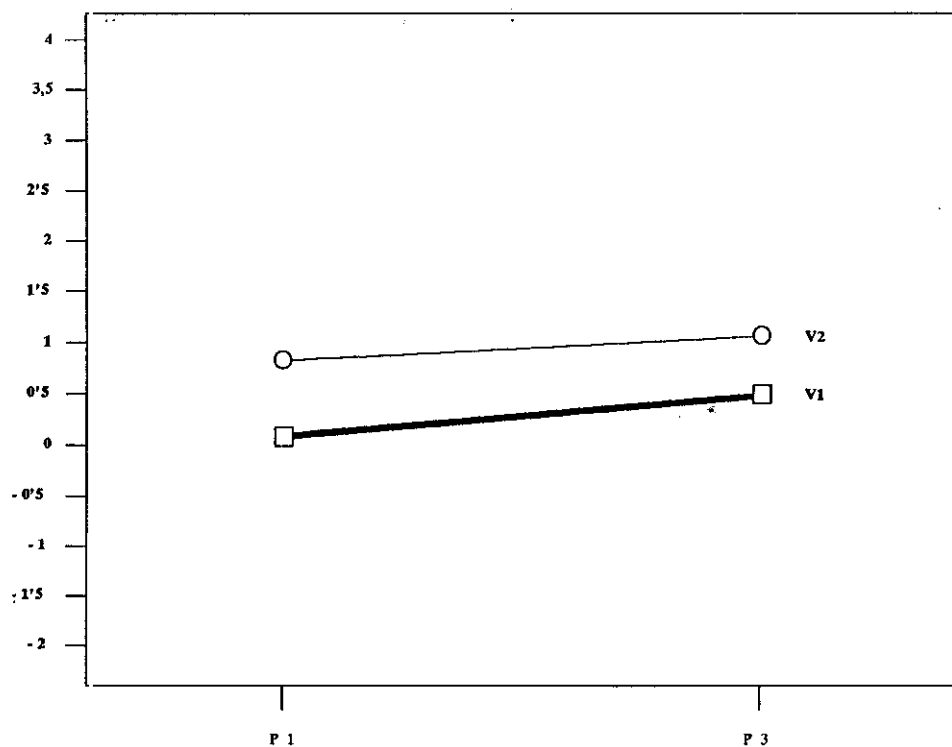
	DF	LOG LIKELI- -HOOD	IMPROV. CHI-SQR.	P-VAL
0		-187.790		
VERBO	1	-184.439	6.701	0.01
PERSONA	1	-184.432	0.016	0.901
V X P	1	-183.502	1.860	0.173

FASE II. TABLA DE LOGITS

VERBO	P1	P3
1	0.1112	0.452
2	0.7563	1.0986

FRANCES : VERBO X PERSONA

GRAFICO Nº 15



De las tres interacciones, la más interesante es EDAD x PERSONA. Por ello, va a ser incluida en el modelo definitivo.

4.2.3.3. Modelo Multivariante con Interacciones

FASE I. ESTIMACION DE LA LOG-VEROSIMILITUD

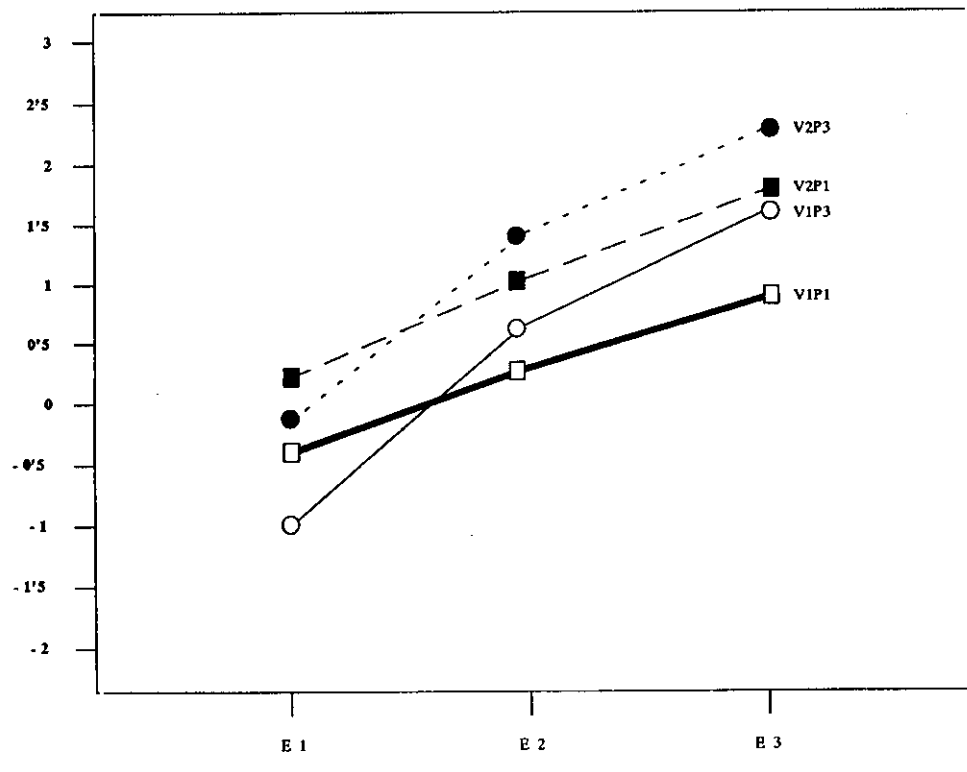
	DF	LOG LIKELI- -HOOD	IMPROV. CHI-SQR.	P-VAL
0		-187.790		
1. EDAD	2	-167.723	40.134	0.000
2. VERBO	1	-163.829	7.788	0.005
3. PERSONA	1	-163.820	0.018	0.893
4. E X P	2	-161.712	4.215	0.122

FASE II. TABLA DE LOGITS

EDAD	VERBO1		VERBO2	
	P1	P3	P1	P3
1	-0.4665	-1.0974	0.2936	-0.3374
2	0.242	0.6436	1.0021	1.4037
3	0.9971	1.6196	1.7571	2.3796

**FRANCES : MODELO MULTIVARIANTE
CON E X P**

GRAFICO N° 16



FASE III. ESTIMACION DE PARAMETROS

		COEFICIENTE	ERROR	COEFF/S.E.	EXP(CO)
EDAD	(1)	0.70845	0.4254	1.666	2.031
	(2)	1.4635	0.4657	3.143	4.321
VERBO		0.76006	0.2740	2.774	2.138
PERSONA		-0.63098	0.4284	-1.437	0.5321
E X P	(1)	1.0326	0.6216	1.661	2.808
	(2)	1.2535	0.7116	1.761	3.503
CONSTANTE -		0.46646	0.3254	-1.433	0.6272

Sobre la información nueva:

- E x P (1): Entre E1 y E2, el incremento de la 3ª persona es 2.8 veces mayor que el de la 1ª.
- E x P (2): Entre E1 y E3, el incremento de la 3ª persona es 3.5 veces mayor que el de la 1ª.

FASE IV. AJUSTE DEL MODELO

GOODNESS OF FIT CHI-SQ=1.844 D.F.=8 P-VALUE= **0.985**

4.1.2.8. Resumen

El orden de las variables independientes en función de la magnitud de los efectos diferenciales que producen es el siguiente:

1ª) EDAD: Los recados se resuelven mejor en E2 y E3 que en E1.

2ª) VERBO: Los recados con verbos flexivos se resuelven mejor que con los no flexivos.

3ª) PERSONA: La producción de recados en 3ª persona va mejorando progresivamente mientras que los recados en 1ª persona siguen un proceso más continuo.

4.2.4. DISCUSION

4.2.4.1. La Base Funcional

Los niños españoles muestran un dominio de la construcción IR a + Infinitivo por encima de los verbos SER/TENER. Veamos algunos ejemplos:

- Ejemplo de protocolo de E1 en el que sólo se produce correctamente la variación VOY/VAS:

que eres: **un payaso** (se señala)

que soy: **vaso** (señala a experimentador)

que tengo: **tengo una pelota, tá lí** (señala a exp.)

que tienes: **tengo una pelota**

que vas: **vo a pintá**
que voy: **que va a pintá**

- Ejemplo de protocolo de E2 en el que se muestran las dificultades con SER/TE-
NER

que voy: **va a pintar una mamá**
que vas: **voy a pintar a mi mamá**
que eres: **eres un payaso**
que soy: **un payaso**
que tengo: **tene una pelota**
que tienes: **una pelota**

- Ejemplo de protocolo de E3 en el que aún persiste el predominio de IR:

que eres: **soy Superman**
que soy: **Superman** (señala a exp.)
que tengo: **mira, tiene una pelota** (señala a Exp.)
que tienes: **¡una pelota!**
que vas: **voy a pintar**
que voy: **va a pintar un muñeco**

A los niños franceses les resultan más fáciles las construcciones con verbos no flexivos que las construcciones con verbos flexivos:

- Ejemplo de protocolo de E1 en el que los dos únicos recados correctos se realizan con verbos no flexivos:

que j'ai: **Marion une voiture**
que tu as: **"e" voiture, maman!**
que je suis: **clown, Marion!**
que tu es: **maman, clown, Ophelia**

que je tiens: **Marion, un chien, maman**

que tu tiens: **je tiens un chien, moi** ____ SVO

que je mange: **Marion un bonbon**

que tu manges: **je mange un bonbon** ____ SVO

- Ejemplo de protocolo de E2 en el que todos los recados con verbos no flexivos se realizan correctamente mientras que, en los recados con verbos flexivos, aparecen dos incorrectos:

que j'ai: **j'ai une voiture, Marion ***

que tu as: **j'ai une voiture**

que je suis: **Marion, elle est un clown**

que tu es: **Marion, clown ***

que je tiens: **Marion tient un chien**

que tu tiens: **je tiens un petit chien**

que je mange: **Marion mange un bonbon**

que tu manges: **je mange un bonbon**

- Ejemplo de protocolo de E3 en el que aún persisten las diferencias entre ambos tipos de verbos:

que j'ai: **j'ai une voiture ***

que tu as: **j'ai une voiture**

que je suis: **je suis un clown ***

que tu es: **je suis un clown**

que je tiens: **elle tient un chien Marion**

que tu tiens: **je tiens un chien**

que je mange: **elle mange un bonbon, Marion**

que tu manges: **je mange un bonbon**

Comenzando por el español, ¿qué diferencias hay entre IR y SER/TENER?. Desde una perspectiva lingüística:

- Son iguales en lo que respecta a sus propiedades formales: los tres varían en función del contraste 1ª=hablante, 2ª=oyente y 3ª=ni hablante ni oyente:

VOY/VAS/VA

SOY/ERES/ES

TENGO/TIENES/TIENE

Los tres se incluyen en un modelo de construcción oracional (S)VsO. La única diferencia que opone, no a IR con TENER/SER, sino a IR/SER con TENER, es que este último es regular y los otros dos son irregulares. Veremos más adelante el posible efecto de esta distinción.

- Se oponen en cuanto al significado que expresan:

ACCION (IR) ----- NO ACCION (SER/TENER)

Desde una perspectiva lingüística, IR se diferencia de SER/TENER en que es un verbo de acción. ¿Tiene este rasgo semántico una implicación psicolingüística?, es decir, ¿comienza el sistema que adquiere lenguaje extrayendo, analizando y gramaticalizando las acciones?. Antes de intentar contestar a esta pregunta, pasemos a comentar lo que ocurre con los verbos franceses.

Los verbos AVOIR/ETRE se diferencian de TENIR/MANGER, desde una perspectiva lingüística, en que poseen unas propiedades formales que determinan dos tipos diferentes de construcción oracional:

AVOIR/ETRE: Variación Personal:

j'ai/tu as/elle a

je suis/tu es/elle est

Construcción Oracional **SVsO**

TENIR/MANGER: No Variación Personal

Construcción Oracional **SVO**

Con respecto al significado, no hay un rasgo que oponga a los dos bloques:

AVOIR	ETRE	MANGER	TENIR
(posesión)	(cópula)	(acción)	(posesión)

La pregunta "psicolingüística" para el caso francés es la siguiente: ¿comienza el sistema que adquiere lenguaje con un modelo de construcción oracional SVO?

Recordemos nuestra hipótesis sobre la conexión entre las primeras adquisiciones gramaticales y la base semántico-pragmática. De ella se derivaba la posibilidad de establecer un orden de adquisición determinado por el grado de analogía entre ambas. De la base semántico-pragmática, vamos a extraer el esquema de agentividad el cual, como vimos en el capítulo dedicado al marcaje de persona, posee una relevancia respaldada por numerosos estudios evolutivos. Consta de tres componentes: un sujeto **agente** realiza una **acción** cuyo efecto recae sobre un **objeto**.

En función de este esquema, vamos a interpretar los verbos de acción en español como sus "primeras traducciones gramaticales".

Primeramente, analicemos la distancia que separa, en Español, al esquema de agentividad de las tres posibilidades de oración simple:

1. VsO

AGENTE	ACCION	OBJETO
	TENGO	UN COCHE
	ACCIONagente	OBJETO

2. SVsO

AGENTE	ACCION	OBJETO
YO	TENGO	UN COCHE
AGENTE	ACCIONagente	OBJETO

3. VsOS

AGENTE	ACCION	OBJETO	
	TENGO	UN COCHE	YO
	ACCIONagente	OBJETO	AGENTE

El mayor desajuste entre el esquema de agentividad y la estructura de la oración es el que se produce entre ACCION y **ACCIONagente**, es decir, es el que se deriva de la necesidad de incluir la referencia al agente en el mismo sintagma portador de la acción. También altera el esquema original el hecho de que, tanto en VsO como en VsOS, el agente que inicia la secuencia quede vacío.

Si admitimos la relevancia del esquema de agentividad en la fase semántico-pragmática, es fácilmente explicable el hecho de que los primeros verbos que reciben variación personal sean los verbos de acción. En nuestro estudio, IR a +Inf. frente a SER/TENER.

Con respecto al francés, veamos la relación entre el esquema de agentividad con los dos modelos de oración simple:

	AGENTE	ACCION	OBJETO
1.	S	V	O
	AGENTE	ACCION	OBJETO
2.	S	Vs	O
	AGENTE	ACCIONagente	OBJETO

Como puede apreciarse, el modelo SVO es como una "traducción directa" del esquema de agentividad: Agente-Sujeto, Acción-Verbo. El hecho de que el tipo de

construcción SVO esté más cerca de la base semántico-pragmática que el tipo SVsO, explicaría el que los recados con verbos no flexivos se realicen mejor que los recados con verbos flexivos.

Hemos explicado una parte de los resultados poniéndolos en relación con sus antecedentes pre-gramaticales. Pero aún queda por explicar el "plato fuerte": ¿cómo se extiende el proceso de gramaticalización hacia los verbos que no son de acción en lengua española y hacia los verbos flexivos en francés?. Analizaremos esta cuestión en el siguiente apartado.

4.2.4.2. Procesos de Extensión Formal

En el proceso evolutivo de los niños españoles, SER y TENER se diferencian en cuanto a la persona gramatical en la que mejor se realizan:

- La 3ª en SER, al igual que en IR. Veamos algunos ejemplos:
 - En este protocolo de E1 tan primitivo, el único rasgo gramatical es la 3ª persona del verbo IR:

que tengo: **una peota** (+ señalar a exp.)

que tienes: **una peota** (la enseña)

que eres: **u paiao** (se señala)

que soy: **u paiao** (+ señalar a exp.)

que voy: **VA A PINTÁ**

que vas: **_____** (Se lleva las pinturas y la hoja y las enseña)

- En este protocolo de E1, ya diferenciado VOY/VAS, comienza la variación en SER en 3ª persona:

que soy: **E U GATO**

que eres: **u gato**

que tienes: **o potota**

que tengo: **ía, potoota** (señala a exp.)

que voy: **va a pintá**

que vas: **vo a pintá yo**

- La 1ª persona en TENER :

- Ejemplo de un protocolo de E1 en el que se muestran las diferencias entre SER (recado correcto de 3ª persona) y TENER (recado correcto de 1ª persona):

que yo voy: **t t... a pintá**

que tu vas: **a pintal**

que tu tienes: **TENGO UNA PELOTA**

que yo tengo: **tengo una pelota ***

que yo soy: **E UN PAYASO**

que tu eres: **un conejo ***

- Ejemplo de un protocolo de E2 en el que el único recado incorrecto es el de 3ª persona del verbo TENER:

que eres: **soy un payaso**

que soy: **es un payaso**

que voy: **va a pintar esa**

que vas: **voy a pintal**

que tienes: **tengo una pelota**

que tengo: **tengo una pelota ***

El par de recados elicitados con el verbo SER adopta frecuentemente la forma ES/Omisión de SOY:

E1: que soy: **ez un payaso**
 que eres: **un payaso**

E2: que eres: **mía un tonejo**
 que soy: **ella e u payaso**

E2: que soy: **es un payaso**
 que eres: **yo payaso**

El par de recados elicitados con el verbo TENER adopta frecuentemente la forma TENGO/TENGO:

E1: que tengo: **tengo una pelota, tá llí** (señala a exp.)
 que tienes: **tengo una pelota**

E2: que tengo: **tengo una pelota**
 que tienes: **tengo una pelota**

Con una frecuencia menor, también aparecen algunos ejemplos de TIENE/Omisión de TENGO:

E2: que tienes: **una peota**
 que tengo: **tene una peota o dó**

Lo mismo con algunos casos de SOY/Omisión de ES:

E3: que eres: **soy Superman**
 que soy: **Superman**

En francés, la relación entre la 1ª y la 3ª persona no depende del verbo sino de la edad. En E1, los recados de 1ª persona se realizan mejor que los de 3ª:

AVOIR	1ª: SVs	j'ai la voiture, Marion!
	3ª: IMIT	"ai" voiture
ETRE	1ª: SVs	Je suis un clown
	3ª: SO	Marion... un clown
TENIR	1ª: SV	je tiens un chien, moi
	3ª: SO	Marion, un chien, maman
MANGER	1ª: SV	je mange un bonbon, moi
	3ª: O	bonbon!

En E2 y E3, los recados de 3ª persona se realizan mejor que los de 1ª:

AVOIR	1ª: NP	Guilaine a une voiture
	3ª: SVs	Marion a une voiture
ETRE	1ª: SO	Cyril un clown
	3ª: SV	Marion est un clown
TENIR	1ª: NP	Steve tient le petit chien
	3ª: SV	Elle tient un chien
MANGER	1ª: NP	Helene mange un bonbon
	3ª: SV	Elle mange un bonbon

A través del nombre propio se elude la diferenciación personal en el verbo: tanto en el recado de 1ª como en el de 3ª, el verbo producido es de 3ª. Como puede apreciarse, este empleo del nombre propio se extiende a los verbos no flexivos. Pero también se producen otro tipo de igualaciones:

1ª: SVs que tu as: **j'ai une voiture, Marion**

3ª: IMIT que j'ai: **j'ai une voiture**

1ª: SVs que tu as: **j'ai la voiture**

3ª: IMIT que j'ai: **j'ai la voiture**

En este apartado nos estamos planteando los procesos de expansión del contraste 1ª/3ª hacia los verbos SER/TENER en español y hacia los verbos flexivos en francés. Veamos, en primer lugar, a través de ejemplos, el hipotético proceso de expansión en español:

1. NO CONTRASTE

E1: que tengo: **te una dota**
 que tienes: **te una dota**

E1: que eres: **ue payasito**
 que soy: **sono una payasa**

2. EVITACION DE LA PRIMERA PERSONA

E1: que soy: **Ez un payaso**
 que eres: **Un payaso**

E2: que tengo: **Tene una peota o dó**
 que tienes: **Una peota**

3. AFRONTAMIENTO Y ERROR DE COMISION

E1: que tengo: **Tengo una pelota, tá líí ***

que tienes: **Tengo una pelota**

4. CONTRASTE ESTABLECIDO

TENGO/TIENE

SOY/ES

El proceso es el equivalente al que se propuso en el estudio observacional: desde producciones en 3ª persona ("MAÍA NOTÁ") a producciones en 1ª ("ETOY MALITO"). Se consideró a la tercera persona como la base del contraste, construyéndose la primera persona sobre ella.

Sigamos el proceso en francés:

1. NO CONTRASTE

E1: **Un bonbon, Marion**

Moi, un bonbon

- Como hemos visto, el No Contraste se produce simultáneamente con diadas del tipo [1ª persona/Respuesta Pre-adquisitiva]:

E1: **Bonbon *** (Elle mange un bonbon)

Je mange un bonbon, moi

- Sin embargo, en vez de seguir este camino, en la siguiente etapa los resultados siguen otro rumbo, que es semejante al español.

2. EVITACION PRIMERA PERSONA

E2: **Guilaine a une voiture *** (J'ai une voiture)

Marion a une voiture

3. AFRONTAMIENTO Y ERROR DE COMISION

E2: **j'ai une voiture, Marion *** (Elle a une voiture)
 j'ai une voiture

4. CONTRASTE ESTABLECIDO

J'AI/ELLE A
JE SUIS/ELLE EST

Sobre estos dos procesos que hemos descrito, hay que comentar dos aspectos:

a) **Lo que implica en Francés el cambio desde la preponderancia de la 1ª persona en E1 a la preponderancia de la 3ª en E2/E3:**

Uniendo con el apartado anterior, en francés comienza poniéndose en marcha un tipo de construcción oracional SVO. Esto implica, como sabemos:

- No variación post-verbal
- Yuxtaposición de sus componentes

JE/TU/ELLE _____ MANGE(s)/TIEN(s)

(Recordemos que la -s no se oye)

Este tipo de construcción oracional comienza a realizarse en primera persona. Veamos dos ejemplos de E1 en el que se incorpora el pronombre de 1ª persona:

- Recado de 3ª persona: UN BONBON MARION
- Recado de 1ª persona: MOI UN BONBON MOI

- Recado de 3ª persona: BONBON
- Recado de 1ª persona: JE MANGE UN BONBON, MOI

Lo que los resultados de la etapa E1 en francés nos muestran es que, probablemente, cuando la construcción de oraciones se basa en un mecanismo de yuxtaposición (pronombre + verbo), de las tres personas gramaticales la primera en incorporarse es la primera. Esto sería corroborable con una investigación paralela en inglés, lengua en la que ningún verbo varía para la persona gramatical.

Sin embargo, el francés no nos permite seguir esta ruta porque, como hemos visto, a partir de esta primera etapa las cosas cambian hacia un predominio de la 3ª persona. Este predominio viene provocado por procedimientos de evitación flexiva. Por lo tanto, podríamos concluir que el proceso evolutivo en esta lengua:

- Sería semejante al inglés en E1 (habría que comprobarlo)
- Es semejante al español en E2 y E3, al tener que conseguir el dominio de la variación flexiva de algunos de sus verbos.

b) La relación evolutiva entre las Evitaciones de la Primera Persona y los Afrontamientos con Errores de Comisión:

Al coexistir en los mismos períodos de edad, queda por explicar la razón por la cual hemos colocado las Evitaciones antes que los Afrontamientos en los procesos evolutivos descritos.

Las Evitaciones conllevan una Respuesta Pre-adquisitiva O/V:

TENE UNA PELOTA _____ Vs
 UNA PELOTA _____ O/V

Los afrontamientos conllevan una Respuesta Pre-adquisitiva IMIT:

que tengo: TÉNGO UNA PELOTA _____ IMIT
 que tienes: TENGO UNA PELOTA _____ Vs

En las Evitaciones no se establece ninguna relación lingüística entre el recado del adulto y la producción del niño. En los afrontamientos tiene lugar una relación de dependencia. A través de las imitaciones se puede inferir atención, trabajo, análisis... Hay que destacar dos niveles que confluyen en algunas de estas IMIT:

– TENGO UNA PELOTA, TÁ LLÍ

1. TENGO UNA PELOTA: Solución formal inadecuada para la situación en la que se realiza (niño queriendo decir a Exp. 2 que el Exp. 1 tiene una pelota).
2. TÁ LLÍ: Enlace con la pragmática de la situación (El niño señala a Exp. 2).

– J'AI LA VOITURE, MARION

1. J'AI LA VOITURE: Solución formal inadecuada.
2. MARION: Enlace con la pragmática de la situación (El niño señala a Exp. 2).

En otros ejemplos de imitaciones no tiene lugar la segunda parte de enlace con la situación. Son, por lo tanto, guiadas más lingüísticamente que contextualmente. En este sentido, a pesar de su inadecuación a la situación, se consideran más avanzadas, más próximas al contraste 1^a/3^a, que las Evitaciones, debido a su relación con el input.

Queda por explicar el predominio, en Español, de las Evitaciones en SER y de los Afrontamientos en TENER. En el verbo SER se pasa directamente de la Evitación al Establecimiento del Contraste. Por el contrario, TENER atraviesa una fase intermedia de Afrontamiento:

Que eres un payaso:

- 1^º) UN PAYASO
- 2^º) SOY UN PAYASO

Que tienes un coche:

- 1^º) UN COCHE
- 2^º) que tengo: TENGO UN COCHE

que tienes: TENGO UN COCHE
3º) TENGO/TIENE

Tanto las Evitaciones como los Afrontamientos reflejan dificultades con el cambio deíctico. Estas dificultades son menores con SER que con TENER. La explicación puede estar en el rasgo formal que diferencia a ambos verbos: SER es irregular mientras que TENER es regular. Esto implica que el cambio que exige el recado afecta de dos maneras diferentes:

- A todo el verbo: soy/eres/es
- Al morfema del verbo, permaneciendo invariable la raíz: tengo/tienes/tiene.

El cambio personal podría ser más complejo cuando sólo varía la parte final del verbo.

A través de las Evitaciones y los Afrontamientos, estamos esbozando una relación evolutiva entre el estado de conocimiento del sistema y su manera de abordar el input lingüístico. Ante un problema lingüístico, el cambio gramatical que exigen los recados, hemos distinguido tres conductas:

1. Evitación o no abordaje del problema
2. Afrontamiento o abordaje con errores
3. Solución

Estas se corresponden con tres "actitudes" ante el input:

1. Independencia o no existencia de relación lingüística entre el input y la producción del niño:
 - Input: Gramatical.
 - Producción del niño: Pragmática, resuelve la exigencia comunicativa.

2. Dependencia Agramatical: El niño reproduce la gramaticalidad del input sin las transformaciones pertinentes.

3. Dependencia Gramatical: El niño reproduce la gramaticalidad del input con las transformaciones pertinentes.

Veamos en el siguiente apartado un mejor ejemplo de esta relación.

4.3. EFECTOS DE LAS VARIACIONES EN EL INPUT

Ya hemos visto como en francés y en español varían los procesos de adquisición al plantear problemas diferentes: (S)VsO en español y SVO/SVsO en francés. Sin embargo, aún queda otra fuente de variación. Recordemos en el apartado 1 las diferencias entre el grupo DROP y el NO DROP en cuanto a la progresión en el número de recados correctos y al descenso en la tasa de variabilidad de respuesta. La muestra NO DROP parecía un tanto retrasada con respecto a la muestra DROP. Creemos que este retraso tiene que ver con algo que se puso de manifiesto en el estudio observacional: la dificultad de incorporar el pronombre a la oración.

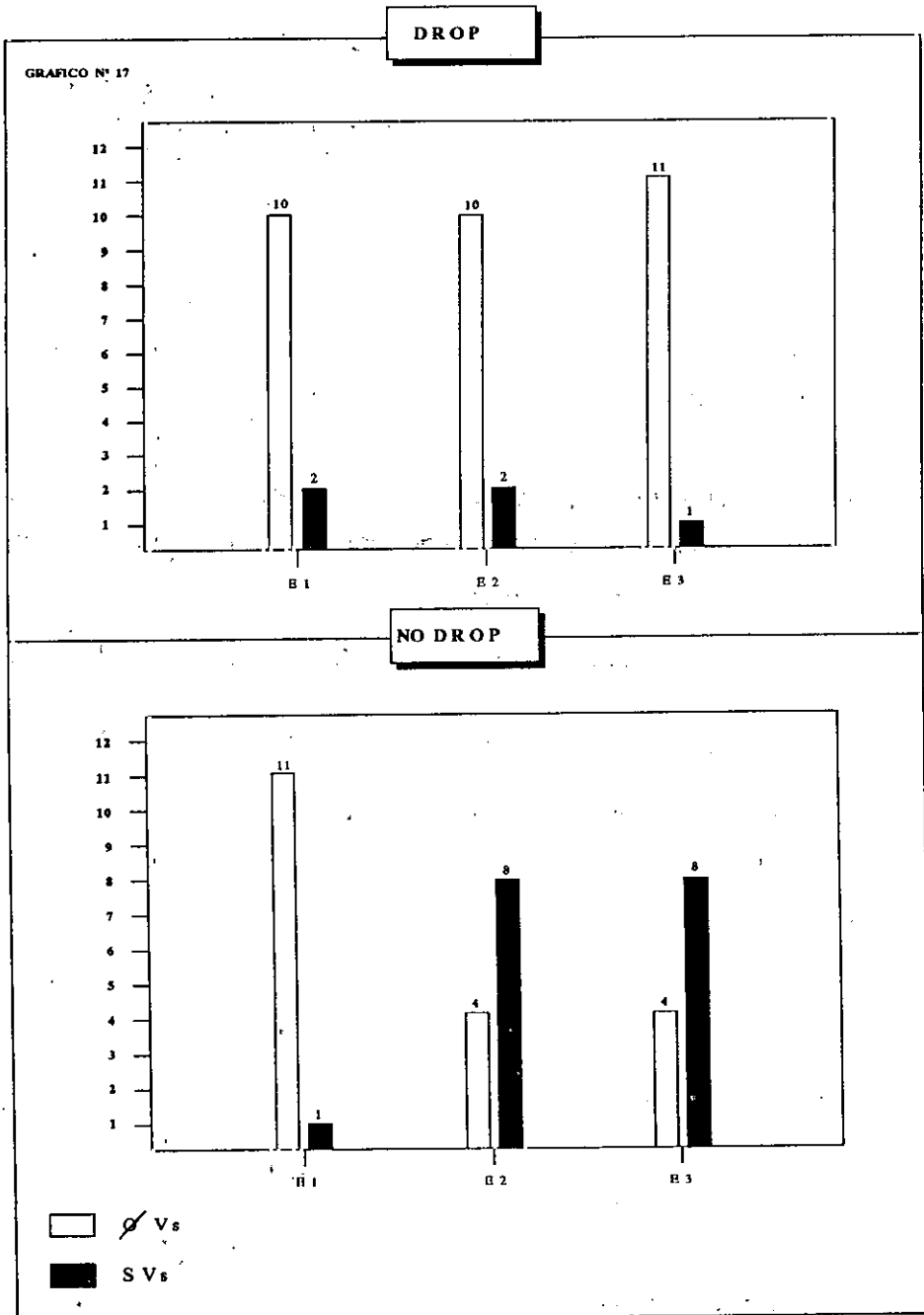
El análisis cuantitativo que pone de manifiesto estas dificultades ha resultado muy sencillo, ya que el criterio más grosero de distribución de los sujetos ha permitido apreciar diferencias entre ambas muestras:

- Categoría 1: Sujetos que no incluyen ningún pronombre en el protocolo.
- Categoría 2: Sujetos que incluyen al menos un pronombre en el protocolo.

Además de este análisis cuantitativo sobre la distribución de los sujetos en una u otra categoría, se procederá a un minucioso análisis cualitativo del tipo de errores que los niños cometen al incorporar el pronombre en la oración.

4.3.1. LA INCLUSION DE "S"

Dentro de esta apartado vamos a ver si el hecho de que el experimentador incluya pronombres en la elicitación de recados produce diferencias en el tipo de producciones de los niños. Concretamente, se comprobará si, en la condición no drop, el niño produce más pronombres y si esta incorporación pronominal le plantea o no problemas específicos.



EDAD	----DROP----		---NO DROP---	
	--Vs--	--SVs--	--Vs--	--SVs--
E1	83'33%	16'66%	91'66%	04'16%
E2	83'33%	16'66%	33'33%	66'66%
E3	91'66%	08'33%	33'33%	66'66%

- Porcentaje de Sujetos que:

- No incluyen ningun S (Vs)
- Incluyen algún S en el protocolo (SVs)

(Con que aparezca un sólo S se incluye en esta categoría)

Como puede apreciarse:

- En la condición DROP, los sujetos que no incluyen S superan significativamente a los que incluyen algún S en todos los grupos de edad. (E1: $\chi^2 = 5'33$, $p < 0'05$; E2: $\chi^2 = 5'33$, $p < 0'05$; E3: $\chi^2 = 8'33$, $p < 0'01$).
- En la condición NO DROP:
 - los sujetos que no incluyen S superan a los que incluyen algún S en E1. ($\chi^2 = 8'33$, $p < 0'01$).
 - no hay diferencias significativas entre los sujetos que incluyen o no S en E2 y E3. ($\chi^2 = 1'33$, $p < 0'10$).

Veamos algunos ejemplos:

- E1/Drop=No Drop

Andrea/2'3 años
que soy: E un payaso
que eres: U gato

que tienes: O potota

que tengo: ía, potoota

que voy a pintar: Va a pintar

que vas a pintar: Vo a pintar yo

El único S del protocolo es el producido por el niño.

Alejandro/2'3 años

que tu eres: Coneco (se señala)

que yo soy: Un paíso també (se señala)

que yo tengo: Tene una papota

que tu tienes: Papota (la enseña)

que tu vas a pintar: Toma, píta u paaso

que yo voy a pintar: Va a pintar

El niño no reproduce el sujeto ni una sóla vez.

- **E2/E3:** Los Sujetos se incorporan en la situación NO DROP

Miguel/2'9 Años

que tengo: Tengo una pelota

que tienes: Una pelota

que vas a pintar: Mía, voy a pintar

que voy a pintar: Va a pintar

que soy un payaso: E un payaso

que eres un payaso: Soy un payaso

En este protocolo no aparece ningún S.

Rebeca/2'7 años

que yo voy: Pilá va a pintá

que tu vas: Que yo voy a pintá

que tu eres: Que soy un payasito

que yo soy: Un payasito, que soy un payasito

que yo tengo: Una pelota, que tene, que Pilá tene una pelota

que tu tienes: que yo tengo una pelota

En este protocolo aparecen 4 recados con sujeto.

Como puede apreciarse, los resultados corroboran lo que se puso de manifiesto en el estudio observacional: las preferencias por las construcciones Vs. Otro aspecto destacable de los datos observacionales fue la dificultad para incorporar el sujeto pronominal a la oración . Recordemos ejemplos como "GLABA YO" o "YA NO TENE BOTE YO". Veamos a continuación sus equivalentes en el estudio experimental.

4.3.2.DIFICULTADES DE INCORPORACION DE S A LA ORACION

En la producción de recados NO DROP, aparecen los siguientes tipos de error:

E1: SVs=1 / *SVs=1

Tipo de error:

SO: Yo payaso (Omisión Verbal)

E2: SVs=15 / *SVs= 10

Tipos de error:

SO: Tu un payaso
Yo payaso
Yo pintar
Tú, tú, éta u payaso

VsOS: Va a pintar Alm...Esa
Que tiene una pelota ella
Que va a pintar ella

(aunque en español sea correcto este tipo de oraciones, su frecuencia en la condición no drop puede interpretarse como una primera construcción Vs a la cual se "pega" el pronombre en último lugar)

IMIT: que yo tengo: Yo, esa tiene una pelota
que yo tengo: Yo tengo una pelota
que yo voy: Yo voy a pintar

E3: SVs=18 / *SVs=7

Tipos de error:

SO: Que yo un payaso
Yo un payaso
Ella pintá
Yo payaso

VsOS: Voy con Almudena a decirte que va a pintar ella
E un payaso ella

IMIT: que yo tengo: yo tengo

Recordemos el ejemplo siguiente:

Dile que yo tengo una pelota:

UNA PELOTA, QUE TENE, QUE PILA TENE UNA PELOTA

En él se ponen de manifiesto los pasos que sigue el niño en la elaboración del recado. La incorporación del sujeto ocupa el tercer lugar. Lo mismo ocurre en este otro ejemplo:

Dile que yo voy a pintar:

VOY CON ALMUDENA A DECIRTE QUE VA A PINTAR ELLA

En ambos la inclusión de S es posterior a la construcción del núcleo Vs. Pero la tarea no termina ahí. Una vez superadas las dificultades de inclusión, el niño debe darse cuenta de su condición optativa. En E3 aparecen dos ejemplos en los cuales el niño selecciona entre las dos posibilidades:

- Dile que eres un payaso:

YO SOY UN PAYASO, SOY UN PAYASO

- Dile que voy a pintar:

QUE EL...QUE VA A PINTAR.

4.3.3. DISCUSION

En función de estos resultados, podemos diferenciar tres etapas:

- Primera (E1): No atención al pronombre

El hecho de que el experimentador elicite el recado con/sin pronombre no afecta al tipo de oración producida por el niño.

- Segunda (E2): Atención al pronombre e interferencia en la producción del recado

En esta etapa, el hecho de que el experimentador incluya o no el pronombre produce un efecto en el tipo de oración producida por los niños. Estos tienden a incorporar un sujeto (pronominal, nombre propio, demostrativos...), tanto correcta como incorrectamente.

- Tercera (E3): Automatización del núcleo Vs e incorporación correcta/optativa de S

Es necesario un cierto grado de profundización en el núcleo Vs para que sea posible la ampliación hacia SVs. En esta etapa se alcanza un grado de automatización de Vs que permite:

- la incorporación optativa de S: el número de incorporaciones de S no aumenta de E2 a E3:

Adulto SVs --- Niño Vs o SVs

Esto implica tanto un afianzamiento de la construcción Vs (modelo prototipo del español) como el descubrimiento de la función enfática del pronombre, es decir, de que su empleo se rige por decisiones de naturaleza pragmática (énfasis), y no por un criterio de corrección gramatical.

- la disminución del efecto de interferencia: se reducen las incorporaciones de sujeto erróneas.

CAPITULO 6

CONCLUSIONES

Recientes investigaciones en el área de la Adquisición del Lenguaje coinciden en caracterizar la gramaticalización como:

- Un proceso "más gradual que abrupto" (Valian, 1991), o "lento y gradual" (Pizzuto y Caselli, 1992).
- Un proceso asentado en una base semántica (Braine, 1992).

Analizaremos, a continuación, el entronque del presente trabajo de investigación con las propuestas de estos autores.

En primer lugar, por un proceso lento y gradual se entiende que:

- Entre el inicio y el final transcurre un tiempo determinado.
- Durante ese tiempo alternan versiones correctas e incorrectas del modelo.

La adquisición de las estructuras morfológicas de sujeto en un entorno de recado ha resultado ser un proceso lento y gradual ya que:

- Abarca tres fases temporales: E1 (2-2'6 años), E2 (2'6-3 años) y E3 (3-3'6 años).
- Hasta E3, en los protocolos de los niños (recordemos que cada protocolo cuenta con 6 o 8 recados según la lengua) alternan recados correctos e incorrectos.

Los estados previos a la adquisición se han descrito como probabilísticos y difusos. Probabilísticos en cuanto a que la producción lingüística no se rige por criterios absolutos todo/nada. Difusos en cuanto a que confluyen conocimientos pre-gramaticales y gramaticales.

Se ha podido acceder a estos estados previos a través de la combinación de dos medidas experimentales: el nº de recados correctos y la tasa de variabilidad de respuesta. A través de ellas, hemos visto como los niños no evolucionan desde un Estado Inicial=No Conocimiento de la Persona Gramatical a un Estado Final=Conocimiento de la Persona Gramatical. No nos hemos encontrado con dos valores únicos:

Estado Inicial: Nº de recados correctos=0

Estado Final: Nº de recados correctos=6/8

En lugar de incrementos "abruptos", destaca el aumento **progresivo** de los recados correctos. Es decir, se han erigido como "protagonistas" los estados intermedios, en los cuales los protocolos se rellenan de recados correctos en simultaneidad con una amplia gama de respuestas pre-adquisitivas.

Luego podemos concluir que un niño, previamente a la adquisición de un fenómeno gramatical cualquiera, atraviesa un estado "probabilístico y difuso" durante el cual, si se le enfrenta a los distintos componentes de dicho fenómeno, manifestará una alta variabilidad de respuesta. De la misma manera, se interpreta la adquisición como la reducción de esta variabilidad de respuesta. De esta reducción se infiere que el conocimiento del fenómeno en cuestión ha dejado de ser:

- Probabilístico, es decir, se ha estabilizado.
- Difuso, es decir, se ha gramaticalizado.

El presente trabajo de investigación se diferencia de sus precedentes en dos aspectos concretos: en la amplitud del objeto de estudio y en la opción metodológica seleccionada.

En lo que respecta a la amplitud del objeto de estudio, supone una restricción con respecto al conjunto de fenómenos que suele abarcar un trabajo de investigación en este área. Valian realiza una búsqueda, en registros de niños de habla inglesa, de todos los fenómenos que se han relacionado con la opcionalidad del sujeto: ausencia/presencia de sujetos, modales, auxiliares, infinitivos, pasados, 3ª persona del singular, cláusulas subordinadas, etc. La amplitud del objeto de estudio de Pizzuto

y Caselli es apreciable a través del título: "The acquisition of Italian morphology". A pesar de su coincidencia en cuanto a la variedad de asuntos tratados, es posible establecer entre los dos trabajos una diferencia de niveles en cuanto al tipo de conclusiones a las que llegan:

- Valian: El proceso de gramaticalización es gradual porque unos fenómenos tienen lugar antes que otros. (Recordemos que es éste un argumento contra la idea de agrupamiento de fenómenos bajo la etiqueta drop/no drop que pretende, a través de la constatación de su aparición simultánea en el habla de los niños, validar la hipótesis de un proceso de ajuste de parámetros).
- Pizzuto y Caselli: El proceso de gramaticalización es gradual porque unos componentes de un fenómeno cualquiera se adquieren antes que otros.

Hemos asumido la "versión fuerte" de la gradación, tal como la plantean los autores italianos, pero asumiéndola hasta sus últimas consecuencias. Creemos que un planteamiento sobre la gradación exige un enfoque "micro-evolutivo", es decir, el seguimiento de un sólo fenómeno lingüístico, en nuestro caso, las estructuras morfológicas de sujeto.

En lo que respecta a la opción metodológica, los dos estudios coinciden en la utilización de un procedimiento longitudinal a través del cual fueron obteniendo, periódicamente, registros de habla espontánea. Esta manera de recoger datos se encuentra indefensa frente a críticas como la que Hyams (1992) ha hecho a Pizzuto y Caselli: "P & C resaltan varias veces que los niños por ellos estudiados adquirieron solamente las flexiones del singular y que esto refleja que su conocimiento morfológico es incompleto. Sin embargo, ellos también han encontrado que son infrecuentes todas las formas plurales: 8 del 18% de las formas verbales, 5 del 8% de los pronombres, 11 del 22% de los artículos. Por esta razón, ninguna forma plural alcanza el criterio de adquisición. Si los niños no emplean los sujetos plurales con frecuencia, tampoco emplearán con asiduidad las formas verbales en plural. Por lo tanto, todo lo que podemos concluir de la ausencia de flexiones plurales es que a los niños **no les gusta** hablar de cosas en plural, hecho que ha sido demostrado en otras lenguas. Este descubrimiento es interesante, pero apenas relevante para el problema de adquisición

de la morfología. Un comentario similar puede hacerse con respecto al pasado y otras formas verbales (condicional, subjuntivo, etc.) que pueden estar ausentes por razones más conceptuales que gramaticales".

El comentario a esta cita tiene dos partes. Comencemos con la relativa a la opción metodológica. Los registros de habla espontánea ofrecen datos de frecuencia que son orientativos pero, en ningún caso, definitivos como criterio de adquisición. Planteándonos nuestro objeto de estudio, una manera de establecer que un niño no produce las estructuras morfológicas de sujeto "porque no le gusta" es enfrentarle a situaciones que le obliguen a emplearlas. En el procedimiento de los recados, el niño pasa de un rol de receptor a un rol de emisor y, en consecuencia, la producción correcta del recado le exige hacer los cambios personales pertinentes. Todo ello evitando en lo posible alterar las condiciones de "naturalidad" que caracterizan a los registros de producciones espontáneas, y que tan necesarias son en el estudio del lenguaje con niños tan pequeños.

Otra cuestión es qué encierra la expresión "porque no les gusta". Más que por una razón tan "etérea", sí es posible tener registros en los que predomine la narración en tercera persona, en los que se imponga la asimetría niño-adulto contestando éste último a preguntas del primero, en los que, en general, los intercambios lingüísticos no favorezcan la producción del componente lingüístico estudiado. Por estos motivos, los registros observacionales ocupan en nuestra investigación un lugar introductorio, siendo ésta una manera de resaltar tanto su importancia como su función de complemento con respecto a la evidencia experimental.

La segunda parte de la cita de Hyams nos va a servir de introducción al segundo tema que vamos a tratar: el de las relaciones forma-función. La autora continúa su crítica a P&C con dos argumentaciones:

1. El que unas variaciones morfológicas aparezcan más tarde que otras puede ser debido a razones conceptuales más que gramaticales.

2. Las razones conceptuales no son relevantes.

Nuestra investigación no ha seguido este enfoque formalista. Se sitúa más cerca de una línea teórica cuya manifestación más reciente es la de Braine (1992). Este autor diferencia entre:

- Unos procesos de "asimilación semántica": Las formas gramaticales que antes se adquieren son las más asimilables a unos esquemas previos de naturaleza semántica.
- Unos procesos autónomos de formalización: Al no existir una correspondencia perfecta entre los planos semántico y formal, los procesos de "asimilación semántica" no son incompatibles con otro tipo de procesos que completan la gramaticalización.

En lo que respecta al marcaje de sujeto, la base semántica gira en torno al esquema de agentividad. El procedimiento de los recados incluye en cada protocolo componentes cercanos y lejanos a este esquema. La hipótesis de la asimilación semántica ha permitido explicar las dos aproximaciones sucesivas a la solución de los problemas que plantean los recados:

- 1ª aproximación: Afecta a los componentes cercanos:

En Español: Verbos de Acción (Agente + Acción).

En Francés: Verbos no Flexivos (S=Agente - V=Acción).

- 2ª aproximación: Incluye a los componentes lejanos:

En Español: Extensión de la variación personal a todos los tipos de verbo y extensión de VsO a (S)V sO.

En Francés: Extensión a los verbos flexivos (de SVO a SVsO).

Según Braine, "una teoría semántica satisfactoria puede dar cuenta del origen de las categorías sintácticas, mostraría cómo y por qué se derivan de las categorías semánticas durante el desarrollo. Es más, una teoría semántica es una teoría del

origen de las categorías sintácticas". El propio autor hace referencia a la similitud de su propuesta con la hipótesis del "semantic bootstrapping", desarrollada por Pinker (1984). Recordemos que consistía en que el niño no sólo contaba con categorías sintácticas innatas, sino también con una serie de "pistas" semánticas para acceder a ellas. Sin embargo, esta facilitación no está circunscrita a un ámbito semántico. Pinker hace referencia a tres tipos de regularidades superficiales en el input y todas ellas hacen posible la identificación de las categorías sintácticas:

- Las recogidas por Braine: Correspondencias entre entidades semánticas (agente/acción/paciente) y funciones sintácticas (SVO).
- Propiedades que afectan conjuntamente a grupos de palabras (p.e. marcas de plural).
- Marcas prosódicas que ayudan a identificar unidades funcionalmente completas (p.e. sintagmas).

Es decir, cuando constatamos que los primeros rasgos gramaticales que aparecen en los recados son los más cercanos al esquema de agentividad, no inferimos a partir de este hecho un mero proceso de traducción desde significados primitivos y universales. Ya comentamos la crítica de Bowerman sobre la determinación de las peculiaridades formales de cada lengua desde los orígenes de la adquisición lingüística. El esquema de agentividad es una discriminación cognitiva saliente, al igual que son salientes los rasgos formales que lo expresan dentro del continuo del input adulto. La determinación entre ambos planos es mutua. En primer lugar, la agentividad existe por y para la estructura oracional sujeto-verbo, es decir, entra dentro de lo que Slobin llama "pensar para hablar". A su vez, sujeto-verbo se derivan de la significatividad que, en el medio humano, posee la escena del agente ejerciendo una acción cuyas consecuencias recaen sobre un objeto, es decir, no son formas vacías sino que tienen un sentido.

Los resultados obtenidos deben explicarse a través de una actividad conjunta de naturaleza funcional (semántico-pragmática) y formal. En un primer momento, esta

actividad se traduce en un conocimiento gramatical de alcance limitado. A partir de él, hemos identificado tres procesos de extensión:

- En Español: De la agentividad explícita de los verbos de acción a la agentividad implícita del resto de los verbos, y de la variación personal en verbos de acción a la variación personal en cualquier tipo de verbo.
- En Español: De marcas personales necesarias a marcas personales redundantes y enfáticas, y de construcciones VsO a construcciones (S)VsO.
- En Francés: De verbo=acción a verbo=acción + persona, y de construcciones SVO a SVsO.

Los procesos de extensión, como acabamos de ver, avanzan funcional y formalmente. Sin embargo, el plano funcional es cada vez más restringido lingüísticamente, es decir, es cada vez más una funcionalidad interna que obedece a exigencias de organización del sistema particular de cada lengua. Por lo tanto, adquieren especial relevancia los mecanismos de atención al input lingüístico, del cual extrae el niño los datos para dicha organización. Con relación a este tema, la posibilidad de incluir en los protocolos españoles recados VsO y SVsO (con/sin pronombre), ha permitido el seguimiento de uno de estos procesos de extensión, precisamente desde la perspectiva de las relaciones entre el sistema que adquiere lenguaje y el input que recibe. Recordemos que, en E1, los niños no incluían sujetos en los recados en ninguna de las dos condiciones. En E2, los niños incluían sujetos cuando lo hacía el adulto, pero cometiendo errores de incorporación en la oración. Por último, en E3, los niños que incluían sujetos lo hacían ya correctamente, permaneciendo más alta la frecuencia de sujetos en la muestra no drop.

Lo más importante de estos resultados es que han diferenciado:

- Una etapa, (E1), en la que la información del input relevante para la tarea es ignorada para su resolución.
- Una etapa, (E2), en la que la información del input relevante para la tarea interfiere en su resolución.

- Una etapa, (E3), en la que la información del input relevante para la tarea es empleada en su medida correcta.

Hemos "pillado" a los niños seleccionando información y cometiendo errores. La selección de información es un requisito fundamental para sostener un proceso gradual de gramaticalización. Los errores de comisión debilitan las hipótesis deterministas que conciben dicho proceso como guiado desde una competencia genética.

Para comenzar con el último tema que vamos a tratar en estas conclusiones, volvemos a Braine y a la relación que establece entre categorías semánticas y sintácticas. Ya hemos comentado su concepción de las primeras como originarias de las segundas. Pues bien, al comparar el propio autor su propuesta con los modelos exclusivamente sintácticos, hace referencia a una ventaja que considera muy importante. Veamos su razonamiento:

1. "La teoría sintáctica lleva consigo un difícil problema científico sobre el origen de las categorías sintácticas... Etiquetar estas categorías como innatas no es suficiente; ésto implica pasar el problema a la **biología** sin considerar como ésta puede resolverlo".
2. "Por supuesto, en una teoría semántica se precisan bases biológicas, pero ésta es una necesidad compartida bajo todas las posiciones teóricas, incluida la sintáctica. Y plantearse la biología que precisan las categorías sintáctica supone afrontar **una gran carga adicional**".

Lo que, según el autor, el enfoque semántico traspasa a la biología son tres problemas: la arquitectura para un aprendizaje inicial de conceptos y relaciones, la estructura de los sistemas sensoriales y ciertas categorías de tipo kantiano. Sin caer en un enfoque semántico, vamos a rescatar una idea de esta propuesta: la imposibilidad de plantearse un proceso de gramaticalización desde un enfoque exclusivamente formal. Braine saca a relucir el problema del origen. Efectivamente, los primeros pasos gramaticales no son interpretables sin acudir a la semántica y, añadiríamos, a la pragmática. En relación con el origen, planteamos un segundo problema, el del sentido, es decir, el hecho de que la adquisición gramatical no se realiza en el vacío, sino que es siempre portadora de una finalidad, de una función.

Planteando un proceso de gramaticalización lento y gradual, que integra la funcionalidad en su génesis y desarrollo, es más viable establecer el puente hacia la biología que si se concibe como un proceso rápido e instantáneo, circunscrito a principios morfosintácticos. En relación con el modelo conexionista, el cual asume explícitamente este puente, hemos encontrado a lo largo de esta investigación procesos integrales en sus postulados:

- Una actividad generadora de variantes, es decir, de nuevas formas que no han existido previamente y que se convierten en formas de transición, a las que sucede una reducción de variabilidad y una fijación de la conexión más fuerte. Recordemos la disminución de la Tasa de Variabilidad de Respuesta hasta la única modalidad de respuesta correcta, los recados (S)VSO en Español y SVO/SVsO en Francés.
- Unos procesos que enlazan la producción lingüística en un entorno de significados, finalidades y funciones que generan reglas locales. Recordemos los primeros rasgos gramaticales en torno a la agentividad.
- Unos procesos de transferencia de reglas locales a la coherencia global del sistema. Recordemos los procesos de extensión formal.

Si en su relación con los trabajos de Valian y Pizzutto y Caselli la presente investigación supone una crítica a la Teoría de los Parámetros o de cualquier otro modelo de origen chomskyano, en su relación con los planteamientos de Braine va más allá: hacia la reflexión del modelo de funcionamiento mental en el cual integrar un proceso de adquisición con unas propiedades frente a otras.

En primer lugar, el hecho de que a la adquisición lingüística le preceda un conocimiento "probabilístico y difuso" es incompatible con la falta de flexibilidad de las reglas, las cuales o se aplican o no se aplican. En segundo lugar, resulta insuficiente la analogía conocer=formalizar, cuando se excluyen de este planteamiento las relaciones entre forma y función.

Luego la presente investigación, y las que la preceden, han pretendido aportar evidencia contra lo que Riviere (1991) describe como paradigma C-R, Operaciones de Cómputo sobre Representaciones Simbólicas. De la "Metáfora del Ordenador" a la "Metáfora del Cerebro", el planteamiento de un sistema que incorpora principios lógicos en sus neuronas y redes neuronales exige su concordancia con las propiedades del Sistema Nervioso Central. Dos propiedades destacan desde esta perspectiva: la adaptabilidad, sinónimo de flexibilidad y posibilidad de cambio ontogenético, y la intencionalidad, sinónimo de actividad significativa.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, M. (1987): "From old french to the theory of pro- drop". *Natural Lang. and Linguistic Theory*, 5 (1), 1 - 32.
- ALDRICH, J. H. & NELSON, F.D. (1984): "Linear Probability, Logit and Probit Models". Beverly Hills: Sage Quantitative Applications in the Social Sciences, nº 45.
- BELINCHON, M., RIVIERE, A. & IGOA, J.M. (1992): "Psicología del Lenguaje, Investigación y Teoría". Madrid. Trotta.
- BELLUGUI, V. (1971): "Simplification in children's language". En R. Huxley & E. Ingram (Eds.): **Models and Methods**. New York: Academic Press.
- BENVENISTE, E. (1966): "Problèmes de linguistique générale". Gallimard, París. [Traducción: "La naturaleza de los pronombres" y "Sobre la subjetividad del lenguaje". En **Problemas de Lingüística General**, pp. 172-178 y 179-187, Madrid, Siglo XXI, 1974].
- BERMAN, R. A. (1981): "Verb-pattern alternation: the interface of morphology, syntax and semantic in Hebrew child language", *Journal of Child Language*, 9; 169 - 161.
- BISHOP, Y. & FIENBERS, S. & HOLLAND, P. (1975): "Discrete Multivariate Analysis: Theory and Practise". Cambridge Mass: MIT Press.
- BLOOM, L.M. (1970): "Language development : Form and Function in emerging grammars". Cambridge, MA: MIT Press.
- BLOOM, L.M. (1971): "Why not pivot grammar?". *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 36, 40 - 50.

- BOWERMAN, M. (1985a): "Beyond communicative adequacy: from piecemeal knowledge to an integrated system in the child's acquisition of language". n K. Nelson (Comp.), **Children's Language**, Vol. 5. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- BOWERMAN, M. (1985b): "What shapes children's grammars?". En D.E. Slobin (Eds.), **The Crosslinguistic study of Language Acquisition**, Vol 2. Hillsdale, New Jersey:LEA.
- BRAINE, M.D.S. (1963): "The ontogeny of English phrase structure: the first phase". *Language*, 39, 1 - 13.
- BRAINE, M.D.S. (1976): "Children's first word combinations". *Monographs for Society of Research in Child-Development* 41:104.
- BRAINE, M.D.S. (1992): "What sort of innate structure is needed to "bootstrap" into syntax?". *Cognition*, 45, 77-100.
- BRENER, R. (1983): "Learning the deictic meaning of third personal pronouns", *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol 12, N° 3, 235 - 259.
- BRETHERTON, I. & MC NEW, S. & SNYDER, L. & BATES, E. (1983): "Individual differences at twenty month: analytic and holistic strategies in language acquisition". *Journal of Child Language*, 10, 293-320.
- BROWN, R. (1973): "A first language: The early stages". Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BROWN, R. & HANLON, C. (1970): "Derivational complexity and order of acquisition in child speech". En J.R. Hayes (Eds.), **Cognition and the development of language**. New York: Wiley.
- BROWN, R., & FRASER, C. (1963): "The acquisition of syntax". En C.N. Cofer y B.S. Musgrave (Comps.), **Verbal Behaviour and Learning: Problems and Processes**. New York, Mc Graw-Hill, 158 - 197.

-
- BRUNER, J. (1975): "From communication to language; A psychological perspective", *Cognition*, 3, 255 - 287.
 - BRUNER, J. (1983): "Child's talk. Learning to use language". W.W. Norton (Eds.), New York, London. ["El habla del niño. Aprendiendo a usar lenguaje", Madrid, Paidós, 1986].
 - BRYANT, P. (1990): "Empirical evidence for causes in development". En G. Butterworth & P. Bryant (Eds.), **Causes of Development**. Harvester Wheatsheaf. New York.
 - BUDWIG, N. (1989): "The linguistic marking of agentivity and control in child language". *Journal of child language*, 16, 263-284.
 - BUDWIG, N. (1990): "A functional approach to the acquisition of personal pronouns". En G. Conti-Ramsden & C. E. Snow (Eds.), **Children's Language**. Hillsdale, New Jersey: LEA.
 - BÜHLER, K. (1979): "Teoría del lenguaje". Madrid. Alianza Universidad.
 - BYBEE, J.L. (1985a): "Morphology, a study of the relation between meaning and form". En John Benjamins Publishing Company, **Typological Studies in Language**. Amsterdam, Philadelphia.
 - CHANGEUX J.P., & DEHAENE S. (1989): "Neural models of cognitive functions". *Cognition*, 33, 63 - 109.
 - CHARNEY R. (1980): "Speech roles and the development of personal pronouns". *Journal of Child Language*, 7, 509 - 520.
 - CHIAT, S. (1981): "Context specificity and generalization in the acquisition of pronominal distinctions". *Journal of Child Language*, 8, 75 - 91.
 - CHIAT, S. (1982): "If I were you and you were me: the analysis of pronouns in a pronoun reversing child". *Journal of Child Language*, 9, 159 - 377.

- CHIAT, S. (1986): "Personal Pronouns". En P. Fletcher & M. Garman (Eds.), **Language Acquisition: Studies in first language development**. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHOMSKY, N. (1959): "Review of Verbal Behaviour by B. F. Skinner". *Language*, 35, 26-58.
- CHOMSKY, N. (1965): "Aspects of the theory of syntax". Cambridge, Mass, MIT Press.
- CHOMSKY, N. (1981): "Lectures on Government and Binding". Dordrecht. Foris.
- CHOMSKY, N. (1986): "Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use". N.York: Praeger.
- CLARK, E.V. (1977a): "First Language Acquisition". John Morton & Jhon C. Marshall (Eds.), **Psycholinguistic Series 1**. London. Elek Science.
- CLARK, E.V. (1977b): "From gesture to word: on the natural history of deixis in language acquisition". En J.S. Bruner & A. Garton (Eds.), **Human Growth and Development**, Wolfson Collège Lectures. Oxford, Oxford University Press, 85 - 120.
- CLARK, E.V. (1985): "The acquisition of romance with special reference to French". En D.I. Slobin (Ed.), **The Crosslinguistic Study of Language Acquisition**, Vol 1. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- DORE, J. (1977): "Children's illocutionary acts". R. O. Freedle (Ed.), **Discourse, Production and Comprehension**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- FELIX, S.W. (1992): "Language Acquisition as a Maturational Process". En Weissenborn, J. & Goodluck, H. & Roeper, T. (Eds.), **Theoretical Issues in Language Acquisition**. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates (LEA).

-
- FILLMORE, C. (1968): "The case for case". En E. Bach & R.T. Harms (Eds.), **Universals in linguistic theory**. New York: Holt, Rhinehart & Winston.
 - FURTH, H. (1983): "Perspectivas Piagetianas". En A. Marchesi, M. Carretero, J. Palacios (Comp.), **Psicología Evolutiva 1: Teorías y Métodos**, Madrid, Alianza Universidad, 177 - 206.
 - GALLO VALDIVIESO, P. (1990): "Cómo el niño construye hipótesis sobre la gramática de su lengua". *Estudios de Psicología*, 41, 73 - 92.
 - GALLO VALDIVIESO, P. (1992): "¿Se adquiere el lenguaje "sin esfuerzo?": Las dificultades que plantea una lengua pro-drop". En **Adquisición de la lengua española: Base de Datos Longitudinal: Análisis del Proceso. Resultados**. En prensa.
 - GARCIA CALVO, A. (1989): "Hablando de lo que habla". Zamora, Editorial Lucina.
 - GERHARDT, J. (1988): "From discourse to semantics: the development of verb morphology and forms of self-reference in the speech of a two-year-old". *Journal of Child Language*, 15, 337 - 393.
 - GIVON, T. (1989): "Mind, code and context". Hillsdale, New Jersey: LEA.
 - GOLDIN-MEADOW, S., & MYLANDER, C. (1990): "The role of parental input in the development of a morphological system". *Journal of Child Language*, 17, 527 - 563.
 - HERNANDEZ PINA, F. (1984): "Teorías Psicolingüísticas de la adquisición del lenguaje y su aplicación al Español como lengua materna". Madrid, Siglo XXI.
 - HALLIDAY, M.A.K. (1975): "Learning how to mean - Explorations in the Development of Language". London. Edward Arnold.
 - HOSMER, D. W. & LEMESHOW, S. (1989): "Applied Logistic Regression". Nueva York: Wiley.

- HYAMS, N.M. (1986): "Language Acquisition and the Theory of Parameters". Studies in Theoretical Psycholinguistic, D. Reidel Publishing Company. Holland, Dordrecht.
- HYAMS, N.M. (1992a): "Morphosyntactic development in Italian and its relevance to parameter-setting models: comments on the paper by Pizzuto & Casselli". Journal of Child Language, 19, 695-709.
- HYAMS, N.M. (1992b): "A reanalysis of Null Subject in Child Language". En Weissenborn, J. & Goodluck, H. & Roeper, T., **Theoretical Issues in Language Acquisition**. Hillsdale, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates (LEA).
- INGHAM, R. (1992): "The optional subject phenomenon in young children's English: a case study". Journal of Child Language, 19, 133-151.
- JENKINS, J.J., & PALERMO, D.S. (1964): "Mediation processes and the acquisition of linguistic structure". En V. Bellugi & R. Brown (Comp.), **The Acquisition of Language**, Monographs of the Society for Research in Child Development, 29 (1), 141- 169.
- JHONSON LAIRD, Ph. (1988): "The computer and the mind: An introduction to Cognitive Science". En Williams Collins Sons Co.Ltd. Glasgow (Eds.), Glasgow. ["El ordenador y la mente: Introducción a la Ciencia Cognitiva", Barcelona, Paidós, 1990].
- KARMILOFF-SMITH, A. (1981): "Getting developmental differences or studying child development?". Cognition, 10, 151 - 158.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1986): "From meta-processes to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data", Cognition, 23, 95 - 147.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1987): "Function and Process in comparing Language and Cognition". En M. Hickmann (Ed.), **Social and Functional approaches to Language and Thought**. Academic Press, 185 - 202.

-
- KARMILOFF-SMITH, A. (1989): "Comentary". *Human Development*, 32, 272 - 275.
 - KNOCKE, D. & BURKE, P. (1980): "Log-linear Models". Sage Publications.
 - KUCZAJ, S.A. (1982): "On the nature of syntactic development". En S. Kuczaj (Ed.), **Language Development**, Vol 1: Syntax and Semantics. Hillsdale, New Jersey: LEA.
 - LOCK, A. (1980): "The guided re-invention of language". Academic Press. London, New York.
 - LOPEZ ORNAT, S. (1990): "La formación de la oración simple: las omisiones de categorías sintácticas (S/V/O) en la adquisición del Español". *Estudios de Psicología*, 41, 41 - 72.
 - LOPEZ ORNAT, S. (1991): "Aprender la gramática sin entrenador". Proyecto de Investigación incluido dentro de la Memoria sobre Pensamiento y Lenguaje. Departamento de Psicología Básica: Procesos Cognitivos, Universidad Complutense de Madrid.
 - LOPEZ ORNAT, S. (1992): "Sobre la gramaticalización". *Cognitiva*, Vol 4, Nº 1, 49-74.
 - LOPEZ ORNAT, S., & GALLO VALDIVIESO, P. (1988): "Spanish pro-drop acquisition". *Actas del Congreso: III European Conference on Developmental Psychology*. Budapest.
 - MAC NEILL, D. (1966): "The creation of language by children". En J. Lyons & R.J. Wales (Eds.), **Psycholinguistic Papers**. Edinburgh University Press.
 - MAC NEILL, D. (1987): "Psycholinguistic: a new approach". Harper & Row (Eds.). New York.

- MARATSOS, M. (1981): "Problems in categorial evolution: can formal categories arise from semantic ones?". En W. Deutsch (Ed.), **The child's construction of language**. Londres, Academic Press.
- MAYOR, J. & PINILLOS, J.L. (1991): "Tratado de Psicología General" (Comunicación y Lenguaje). Madrid. Alianza Universidad.
- MILLER, W.R., & ERVIN, S.M. (1964): "The development of grammar in child language". En V. Bellugi & R. Brown (Comps.), **The acquisition of language**. Monogr. Soc. Res. Child Dev., 29 (1), 9 - 33.
- MILLER, M. (1979): "The logic of language development in early childhood". En W.J.M. Levelt (Ed.). Springer Series in Language and Communication.
- MILLS, M. (1985): "The acquisition of German". En D.I. Slobin (Ed.), **The Crosslinguistic Study of Language Acquisition**, Vol. 1. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- OSHIMA-TAKANAY. (1988): "Children learn from speech not addressed to them: the case of personal pronouns". *Journal of Child Language*, 15, 95 - 108.
- PERRONI SIMOES, M.C., & STOEL-GAMMON, C. (1979): "The acquisition of inflections in Portuguese: a study of the development of person markers on verbs". *Journal of Child Language*, 6, 53 - 67.
- PETITTO, L.A. (1987): "On the autonomy of language and gesture: Evidence from the acquisition of personal pronouns in American Sign Language". *Cognition*, 27, 1 - 53.
- PING, L. (1989): "Aspect and Aktionsart in child mandarin". Tesis Doctoral. Max-Planck-Institut für Psycholinguistik, Nijmegen, The Netherlands.
- PINKER, S. (1979): "Formal models of language learning". *Cognition* 7, 217 - 283.

-
- PINKER, S. (1984): "Language learnability and language development". Cambridge, MA: Harvard University Press.
 - PINKER, S. (1987): "The bootstrapping problem in language acquisition". En Mac Whinney, B. (Ed.), **Mechanism of language acquisition**. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
 - PINKER, S., & PRINCE, A. (1988): "On language and connectionism: Analysis of a parallel distributed processing model of language acquisition". *Cognition*, 28, 73 - 193.
 - PINKER, S. (1990): "Language Acquisition". En D.N. Osherson & H. Lasnik (Eds.), **An invitation to cognitive science**, Vol 1, Language. Cambridge, Mass, MIT Press.
 - PIZZUTO, E., & CASELLI, M.C. (1992): "The acquisition of Italian morphology: implications for models of language development". *Journal of Child Language*, 19, 491-557.
 - RABAIN-JAMAIN, J., & SABEAU-JOUANNET, E. (1989): "Playing with pronouns in French maternal speech to prelingual infants". *Journal of Child Language*, Vol 16, N° 2, 17 - 238.
 - REAL ACADEMIA DE LA LENGUA (RAE), (1983): "Esbozo de una nueva gramática de la lengua española". Madrid. Espasa Calpe.
 - RIEDL, R. (1983): " Biología del conocimiento". Madrid. Labor Universitaria.
 - RIVIERE, A. (1991): "Objetos con mente". Madrid, Alianza Editorial.
 - RONDAL, J.A., & CESSION, A. (1990): "Input evidence regarding the semantic bootstrapping hypothesis". *Journal of Child Language*, 17, 711 - 717.
 - RUMELHART, D.E., & MC CLELLAND, J.L. (1987): "Learning the past tenses of English verbs: Implicit rules or parallel distributed processing?". En B. Mac Whinney (Ed.), **Mechanism of language acquisition**, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- SCHAERLARKENS, A.M. (1973): "The two-word sentence in child language development". La Haya. Mouton.
- SCHANK, R.C., & COLLINS, G.C., & HUNTER, L. (1986): "Transcending inductive category formation in learning". *The behaviour and brain sciences*, Vol 9, N°4, 639 - 651.
- SCHELESINGER, I.M. (1977): "The role of cognitive development and linguistic input in language acquisition". *Journal of Child Language*, 4, 153 - 169.
- SCHELESINGER, I.M. (1982): "Steps to language: Toward a theory of native language acquisition". LEA.
- SINCLAIR, H. (1971): "Sensorimotor action patterns as a condition for the acquisition of syntax". En R. Huxley & E. Ingram (Eds.), **Language Acquisition: Models and Methods**. London, New York, Academic Press.
- SKINNER, D.I. (1957): "Verbal Behaviour". New York. Appleton-Century-Crofts.
- SLOBIN, D.I. (1971): "Psycholinguistics". Glenview, Illinois: Scott Foresman.
- SLOBIN, D.I. (1981a): "Psychology without linguistics = language without grammar". *Cognition*, 10, 275 - 280.
- SLOBIN, D.I. (1981b): "The origins of grammatical encoding of events". En W. Deutsch (Ed.), **The child's construction of language**. London: Academic Press. 185 - 200.
- SLOBIN, D.I., & BEVER, T.G. (1982): "Children use canonical sentences schemas: A cross-linguistic study of word order and inflections". *Cognition*, 12.
- SLOBIN, D.I. (1985a): "Crosslinguistic evidence for Language-Making Capacity". En D.I. Slobin (Ed.), **The Crosslinguistic Study of Language Acquisition**, Vol 2: Theoretical Issues. New Jersey, Hillsdale: LEA.

-
- SLOBIN, D.I. (1985b): "The child as a linguistic icon marker". En J. Haiman (Ed.). John Benjamins Publishing Company. Amsterdam, Philadelphia.
 - SLOBIN, D.I. (1988): "Entrevista a D.I. Slobin" (realizada por M. Pérez Pereira). Estudios de Psicología, Nº 33 - 34, pp. 5 - 10.
 - SLOBIN, D.I. (1991): "Learning to think for speaking: Language, Cognition and Rethorical Style". Pragmatics. Vol 1. Nº1, 7 - 25.
 - TALMY, (1988): "The relation of grammar to cognition". En B. Rudzka-Ostyn (Ed.), **Topics in Cognitive Linguistic**.
 - TANZ, C. (1980): "The acquisition of deictic terms". En Tanz (Ed.), **Studies in the acquisition of deictic terms**. Cambridge, Cambridge University Pres, 1 - 16.
 - TANZ, C. (1980): "Personal Pronouns". En C. Tanz (Ed.), **Studies in the acquisition of deictic terms**. Cambridge, Cambridge University Press, 49 - 69.
 - VALIAN, V. (1990): "Null subjects: a problem for parameter-setting models of language acquisition". Cognition, 35, 105 - 122.
 - VALIAN, V. (1991): "Syntactic subjects in the early speech of American and Italian children". Cognition, 40, 21-81.
 - VARELA, F.J. (1990): "Conocer". Madrid. Gedisa.
 - VILLIERS, J.G., & VILLIERS, P.A. (1978): "Language acquisition". Cambridge, MA: Harvard University Press.
 - WEISSENBORN, J. (1987): "Continuity or discontinuity in language acquisition: the case of French word order". Informe para el Max-Plan-Institut für Psycholinguistik. Documento inédito.
 - WEISSENBORN, J. (1992): "Null Subjects in Early Grammars: Implications for Parameter-setting Theories". En Weissenborn, J. & Goodluck, H. & Roeper, T.

- (Eds.), **Theoretical Issues in Language Acquisition**. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates (LEA).
- WEISSENBORN, J. & GOODLUCK, H. & ROEPER, T. (1992): "Introduction: Old and New Problems in the Study of Language Acquisition". En Weissenborn/Goodluck/Roeper (Eds.), **Theoretical issues in Language Acquisition**. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates (LEA).
 - WEXLER, K., & CULICOVER, P.W. (1980): "Formal Principles of Language Acquisition". Cambridge, MA: MIT Press.
 - WIERZBECKA, A. (1988): "The semantic of grammar". John Benjamin Publishing Company. Amsterdam. Philadelphia.
 - WIJNEN, F. (1990): "The development of sentence planing", *Journal of Child Language*, 17, 651 - 675.