

Una aproximación a los procesos cognitivos involucrados en el uso de recursos cohesivos en narraciones infantiles

An Approach to the Cognitive Processes Involved in the Use of Cohesive Resources in Children's Narratives

Camila Mendoza

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades
Argentina
camimendoza413@gmail.com

Resumen

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

Nuestro estudio es una continuación de ese antecedente para indagar si la asimetría también se manifiesta en la oralidad. Analizamos relatos orales producidos por niños hispanohablantes de 7 u 8 años (escolarizados en segundo grado) con el fin de observar el comportamiento de los sujetos oracionales nulos (es decir, fonéticamente vacíos), una herramienta abstracta y compleja. Para establecer posibles contrastes, observamos también la pronominalización de sujeto (otro recurso formal) y el empleo de enlaces extraoracionales (unidades léxicas presentes en la superficie de la lengua) en las mismas producciones. Los resultados mostraron un excelente dominio de las herramientas formales, sin

casos de usos descontextualizados o con referentes irrecuperables, pero un manejo pobre de conectores extraoracionales: poca variedad, muchas repeticiones innecesarias y conexiones ambiguas. La asimetría, efectivamente presente en la oralidad, no parece vincularse con esa aparente complejidad sino con los procesos cognitivos vinculados al empleo de cada recurso, especialmente con relación a la competencia lingüística (Chomsky, 1965).

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

Abstract

The present investigation has the objective of studying the cohesive resources in children's narratives, to determine which factors affect their development. Defagó (2018) studied written accounts of first and second grade Spanish-speaking children and identified that some formal linguistic tools (therefore, abstract) appear and are used correctly faster than others that do have lexical expression. This situation, very noticeable in the cohesion resources, indicates a kind of asymmetry between the development of these elements and their apparent levels of complexity (due to the abstraction required for their mastery).

Our study is a continuation of that precedent to investigate if the asymmetry is also manifested in orality. We analyze oral stories produced by Spanish-speaking children of 7 or 8 years old (in second grade), in order to observe the behavior of null sentence subjects (phonetically empty), an abstract and complex tool. To establish possible contrasts, we also observe the pronominalization of the subject (another formal resource) and the use of extra-sentential links (lexical units present on the surface of the language) in the same productions. The results showed an excellent command of the formal tools, without cases of decontextualized uses or with unrecoverable referents, but a poor handling of extra-sentential connectors: little variety, many unnecessary repetitions and ambiguous connections. The asymmetry, effectively present in orality, does not seem to be linked to this apparent complexity but to the cognitive processes linked to the use of each resource, especially in relation to linguistic competence (Chomsky, 1965).

Keywords: language development, cohesion, null subject, linguistic competence.

Introducción

Al estudiar el lenguaje humano, podemos observar que ciertos aspectos de este objeto son especialmente llamativos, incluso al punto de que despiertan numerosas discusiones. Algunas de ellas se relacionan con la forma en que se adquiere durante la infancia y los factores que determinan tal proceso. A lo largo de muchos años se ha estudiado esto, y uno de los hallazgos al respecto es que tanto la adquisición del lenguaje como su desarrollo, aunque sean procesos inconscientes y casi automáticos en la mayoría de los casos, no son perfectamente lineales. Hay algunos elementos lingüísticos que aparecen y se estabilizan antes que otros en el habla infantil, por supuesto, pero al parecer estos no siguen un ritmo gradual acorde a sus distintos niveles de complejidad. Es decir, los niños no adquieren y desarrollan el lenguaje de lo más simple a lo más complicado. Defago, a raíz de una investigación sobre este fenómeno, afirma que, en los hispanohablantes:

[El desarrollo del lenguaje] no puede ser caracterizado como lineal, ni como gradual, no parece seguir un ritmo incremental parejo, pudiéndose observar que algunos aspectos formales (y, por lo tanto, abstractos) aparecen y se estabilizan antes que otros que están presentes en la materialidad superficial de la lengua (2018, p. 10).

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

Belinchón Carmona *et al.* (1992) también reconocen cierta situación desigual, en relación con otros fenómenos lingüísticos, y afirman que esa

asimetría depende de los procesos cognitivos involucrados con cada recurso, que son de distinta naturaleza según los aspectos lingüísticos a los que se vinculan. Para aclarar esto, ellos diferencian un plano oracional (en el que los procesos cognitivos implicados son automáticos e inconscientes) y un plano discursivo/textual¹ (en el que los procesos son más graduales y variables según cada individuo). Los autores entrecruzan esta propuesta con la histórica separación entre el conocimiento y la actividad lingüística, gracias a la cual se reconoce que existen dos formas de comportamiento verbal. Estos aspectos, a partir de Chomsky (1965), se conocen con los nombres de *competencia* y *actuación* respectivamente. La primera se refiere a la capacidad que tenemos los hablantes de manipular la estructura de los enunciados para producirlos e interpretarlos correctamente. La segunda manifiesta nuestra capacidad de ajustar esos enunciados a las situaciones comunicativas concretas en que tienen lugar. Así se establece la diferencia entre el conocimiento del lenguaje y su puesta en uso. Según Chomsky, la competencia se relaciona directamente con procesos cognitivos específicos del lenguaje porque se centra en las operaciones gramaticales que los hablantes tenemos interiorizadas (para manipular las unidades de la lengua) y que, como tales, conforman nuestro conocimiento de este objeto. En cambio, la actuación se relaciona con muchos factores extralingüísticos que intervienen en la comunicación.

Según Belinchón Carmona *et al.* (1992), los procesos cognitivos vinculados al plano oracional corresponderían a la competencia, dado que solo involucran representaciones lingüísticas sobre las que operan procesos automáticos y específicos del lenguaje (a partir de ese conocimiento de carácter inconsciente y tácito sobre los mecanismos gramaticales que los hablantes tenemos a disposición). En contraposición, aquellos procesos vinculados al plano discursivo corresponden a la actuación, porque dependen de factores extralingüísticos (como las inferencias, el conocimiento del mundo, la memoria operativa, etc.) e involucran

¹ Se utilizarán indistintamente las nociones de texto y discurso para los fines del artículo.

representaciones y procesos distintos, más bien lentos, graduales e incluso variables según la experiencia de cada individuo.

Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005) también reconocen las diferencias entre el nivel oracional y el discursivo al referirse a un estudio sobre los recursos de cohesión que emplean niños de distintas edades en sus narraciones. Aunque ellas solo trabajan con angloparlantes, es interesante lo que afirman al respecto:

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

Una gran diferencia entre esos dos planos para las autoras, como se puede deducir de la cita, radica en el uso de expresiones referenciales; o sea, de elementos lingüísticos que requieren información contextual para transmitir su significado. Tomemos el caso de los sujetos nulos, que en el nivel de la oración aislada tienen un referente externo; por ejemplo, cuando una persona está presente y solo la miramos o señalamos como referencia. En el nivel discursivo, en cambio, esa misma herramienta tiene un antecedente lingüístico; por ejemplo, al referirnos a una persona que ya fue nombrada previamente. En el primer caso, no es necesario que haya otra referencia anterior o posterior para que tenga sentido el enunciado que contiene ese recurso, así los niños empiezan a utilizarlo. No obstante, ellos luego “inician el uso de estos mismos marcadores lingüísticos para referirse a personas, cosas o hechos del mismo discurso” (p. 244). Las autoras reconocen que los niños utilizan marcadores lingüísticos usados en el nivel oracional, antes del dominio completo del discurso, pero aparentemente esos elementos son los mismos que luego van a intervenir en el siguiente plano: “Cuando los niños comienzan a producir narraciones, descubren que los marcadores que han estado usando hasta entonces para formar un lenguaje gramatical en el nivel de una única oración adoptan ahora funciones discursivas específicas” (p. 245). Entonces los mismos recursos se utilizarán para alcanzar la continuidad temática en los textos y

establecer conexiones entre entidades cercanas, aunque no pertenezcan a la misma oración (la cual ya no puede considerarse de forma aislada).

A raíz de estos aportes, se puede plantear que existe una suerte de solapamiento entre el plano oracional y el textual. Este se refleja en la continuidad de los recursos lingüísticos utilizados (que aparecen primero en el nivel oracional y luego se mantienen formalmente iguales en lo discursivo, aunque adquieren nuevas funciones), pero también en el tipo de comportamiento verbal vinculado a cada plano. Básicamente, la supuesta correspondencia oración-competencia puede ser difusa porque hay algunas propiedades correspondientes a la competencia lingüística que no se terminan allí donde termina la oración aislada y exclusivamente gramatical, sino que sirven además para regular aspectos de la estructura discursiva. Esto llega al punto de que la comprensión textual se sostiene sobre elementos que vienen del manejo de la competencia oracional. Belinchón Carmona *et al.* (1992) también afirman que existen algunas propiedades formales del discurso que integran nuestra competencia, porque están determinadas por un tipo de conocimiento específicamente lingüístico. Esto implica que no dependen solo de aspectos pragmáticos o convenciones extralingüísticas, sino que estas propiedades “pertenecen al ámbito local del discurso, es decir, que se refieren a las relaciones que se establecen entre elementos o entidades del discurso próximas entre sí, que permiten establecer vínculos de cohesión entre oraciones contiguas” (p. 278).

Una vez reconocido ese solapamiento entre el plano oracional y el discursivo, Defagó (2018) ubicó su indagación en esas relaciones que se establecen entre las entidades próximas dentro de un discurso, y así propuso que existe un plano intermedio entre el oracional y el textual, llamado “interoracional”. Este concepto pone en cuestión el límite entre niveles (¿dónde termina la oración y comienza el texto?) y habilita la consideración de aquellos recursos que adquieren una función discursiva, aunque sostengan los formalismos oracionales. No se refiere a la red global de vínculos de coherencia que se construyen en un texto ni a la forma en que se coordinan los elementos e ideas dentro de una misma oración, sino

a la progresión, repeticiones y conexiones que hay entre elementos de oraciones distintas pero contiguas o cercanas en un texto. Así, la autora se focaliza en las relaciones que se establecen entre los enunciados de un mismo párrafo. Por un lado, fenómenos como la referencia pronominal o la elisión podrían destacarse dentro de este nivel, ya que son dispositivos sintácticos (dependientes de la competencia lingüística) que se emplean en el texto con una función cohesiva, de forma que superan el plano oracional, aunque no avanzan mucho más allá de este. Estas estrategias permiten evitar las ambigüedades semánticas y las repeticiones innecesarias en los discursos, debido a que encadenan los elementos de las oraciones cercanas y así dotan a todo lo enunciado de un hilo conductor en términos globales. Por otro lado, los conectores extraoracionales serían propios del plano textual, por su función de relacionar las distintas ideas o sucesos que contiene un texto.

Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005) también describen ciertos aspectos de las relaciones interoracionales, incluso afirman que existe un "plano interoracional" referido a la estructura interna de los discursos narrativos, en la que hay cadenas de oraciones que van ligándose mediante elementos lingüísticos. Según ellas, estos elementos "nos permiten referirnos a cosas dichas con anterioridad, dejar otras sin decir, relacionar acontecimientos y progresar sin sobresaltos a través de la narración, sin tener que aclarar y reiterar cada detalle" (p. 235).

Defagó (2018) utiliza estos conceptos para explicar la aparente asimetría entre el desarrollo de esos recursos lingüísticos y sus niveles de complejidad (por la aparente abstracción requerida para su dominio), pues ella afirma que cada uno se va desarrollando en el habla infantil según el tipo de conocimiento que se pone en juego con su empleo. Su idea principal es que los procesos cognitivos involucrados en el uso de recursos interoracionales implicarían mayor especificidad de dominio, por lo menos en comparación a los recursos del plano discursivo. Estos se desarrollan a un ritmo diferente porque se ponen en juego factores más diversos que no solo dependen de procesos específicos del lenguaje. Dado que la producción de textos depende en gran medida de las experiencias de cada

individuo, no todos los hablantes alcanzamos el mismo nivel de experticia en ese campo.

Así la autora afirma que hay grandes similitudes entre el desarrollo de la competencia oracional y la interoracional, y ambas se diferencian del desarrollo de recursos extraoracionales. Los primeros están más cerca de la competencia lingüística en términos chomskianos, y por eso los niños los usan rápidamente de forma correcta. Defagó entonces analizó el comportamiento lingüístico y cognitivo de los recursos que pertenecen a este nivel interoracional, su especificidad y la automaticidad en su manejo. Para esto, se enfocó en las competencias formales de los niños a nivel oracional y en la comparación de tres recursos cohesivos: la pronominalización (sobre todo el uso de clíticos), la elisión de sujetos oracionales y los conectores extraoracionales que reflejen vínculos entre las proposiciones.

De esa forma, la clave para entender la verdadera complejidad de cada herramienta sería identificar su correspondiente plano y los procesos cognitivos que se vinculan a él. Si esa interpretación es válida, entonces el comportamiento observado nos permitiría suponer que la maestría en el manejo de los primeros recursos analizados por Defagó se debe a que los niños ponen en funcionamiento estrategias cognitivas similares a las que se despliegan en el nivel oracional, más que las propias del nivel textual.

Objetivos

Determinamos que una parte central de nuestra investigación esté basada en corroborar la existencia de ese nivel intermedio entre la oración y el texto. Nuestro centro de atención es la supuesta asimetría entre el desarrollo de los recursos cohesivos y la aparente complejidad en el uso de cada uno. Con esto nos referimos a la situación de que algunas herramientas mencionadas, como los sujetos nulos, aparecen muy temprano en el habla infantil, aunque parecen ser extremadamente complejas por la abstracción requerida para su dominio sin ambigüedades. Consideramos que el estudio de las relaciones interoracionales pueden

ayudar a comprender tal fenómeno por los vínculos de cada herramienta con el conocimiento lingüístico y los procesos cognitivos correspondientes en cada caso. Por eso decidimos continuar y extender este posible cuestionamiento del límite entre planos y el estudio de aquellos recursos cohesivos que mantienen los formalismos oracionales, aun cuando adquieren una función textual.

A partir de esta revisión bibliográfica, determinamos continuar esta investigación comenzada por Defagó (2018) pero con narraciones de otro tipo. Esta autora trabajó únicamente con producciones escritas, mientras que el presente trabajo está centrado en producciones orales. Allí se ubica el posible aporte de este estudio: los datos provenientes de narraciones orales pueden presentar nueva información o interpretaciones sobre este tema. Esperamos que pueda confrontarse o complementarse con esa investigación anterior, de forma que definimos replicar algunas de sus herramientas metodológicas y planteos teóricos vinculados a la gramática generativa.

En los estudios de este tipo, al suponer que el conocimiento en la mente de los hablantes es la matriz de la conducta lingüística, a veces se torna muy compleja la selección del objeto de estudio y la metodología para abordarlo. Tal como explican Raiter y Jaichenco (2002), para estudiar los procesos y estados mentales debemos recurrir siempre a información indirecta, a algo disponible que nos permita inferir lo que ocurre en la mente de los hablantes. En este caso definimos enfocarnos en un recurso concreto vinculado a la cohesión en el habla infantil: los sujetos nulos, es decir, los sujetos oracionales fonéticamente vacíos en la oralidad. Esta herramienta, como parte de la conducta lingüística que sí es externa y observable, presenta una serie de características relevantes para entender cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje. Intentaremos describir sus propiedades y funcionamiento en producciones narrativas orales de niños de segundo grado, de 7 u 8 años, uno de los rangos etarios abordados en la investigación de Defagó (2018). Por otro lado, también pretendemos establecer posibles comparaciones con el desarrollo de la pronominalización de sujetos oracionales y con el uso de los conectores

extraoracionales en las mismas producciones. Todos estos son recursos cohesivos, pero, según la revisión bibliográfica, solo los conectores corresponden al nivel textual. Concretamente, los sujetos nulos reciben un tratamiento central en todo el análisis, mientras que las referencias a los otros recursos tendrán el propósito de establecer posibles contrastes con la herramienta principal de este estudio.

Marco teórico

1. La cohesión

La cohesión es la relación establecida entre los elementos lingüísticos de un discurso, que se logra a través de recursos gramaticales. Entre estos podemos nombrar las elisiones de todo tipo, la pronominalización y el uso de conectores, pero también las repeticiones, la sinonimia, el tiempo y aspecto verbal, etc., que permiten entrelazar las ideas u oraciones, como una red de significaciones².

De todas formas, la textualidad no solo requiere de esta dimensión lingüística, sino también de todo lo referido a las condiciones semánticas que hacen a las partes del discurso mutuamente relevantes en un contexto comunicativo: la coherencia. Un texto es coherente cuando se logra la continuidad de sus elementos integradores en términos de sentido, y esto supone que existe una relación entre los elementos lingüísticos que lo configuran y la situación comunicativa en que se encuentra. Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005) también se detienen en los conceptos de coherencia y cohesión al analizar el desarrollo de las narraciones infantiles; ellas definen a la coherencia como “la forma en que el contenido de la narración, o el tema, se mantiene unido y es detallado”, mientras que la cohesión “se refiere (...) a los dispositivos lingüísticos utilizados para unir las oraciones y relacionar los antecedentes o la información antigua con la

² De Beaugrande y Dressler (1981) destacan que, en los textos orales, también se puede considerar a la entonación como un “sistema cohesivo subsidiario”, dado que permite marcar la relevancia o novedad de ciertos contenidos lingüísticos en relación con otros.

nueva información de primer plano, a medida que se desarrolla el discurso” (p. 236). Hay una retroalimentación permanente entre ambos aspectos en todo acto comunicativo.

2. Los recursos cohesivos

2.1. Sujeto nulo

Como recurso cohesivo, y como un tipo particular de elisión, los sujetos nulos consisten en omitir el sujeto gramatical en una oración porque ya apareció mencionado y/o porque el interlocutor puede reponerlo mentalmente. Esto contribuye a alcanzar la concisión y eficacia en los textos, pues evita reiteraciones inútiles y aligera la información, pero sin generar vacíos o ambigüedades semánticas. Muchos investigadores han estudiado este recurso desde la gramática generativa y, particularmente, desde la perspectiva teórica del modelo chomskiano de Principios y Parámetros (PP)³. Este es un marco teórico (dentro de la gramática generativa) que postula los rasgos de la Gramática Universal (un plan común a todas las gramáticas de todas las lenguas, la cual conforma una capacidad humana a partir de la que cada uno puede desglosar las reglas sintácticas de la/s lengua/s de su entorno) y las variaciones posibles que llevan a constituir las diferentes lenguas. En concreto, el modelo de PP presenta un elemento fundamental para entender el empleo de ese recurso: el Parámetro de Sujeto Nulo. Según este, las lenguas del mundo se dividen en dos grupos, según permitan o no la omisión del sujeto gramatical (considerando toda la gama de posibilidades y causas de esa elisión). El español está incluido en el grupo de lenguas que sí lo permiten, conocidas como *pro-drop*.

Con respecto a esto último, el modelo de PP también ofrece una explicación del funcionamiento de los sujetos nulos en las lenguas que tienen habilitado ese recurso, suponiendo un diseño de la Gramática Universal que se articula en torno a una serie de niveles lingüísticos y a

³ Para profundizar, cf. Chomsky 1982, 1986, 1988 y 1995, entre otros.

varios módulos o conjuntos de principios que regulan la buena formación de los enunciados. A partir de la interacción de todos esos elementos resulta el funcionamiento del sistema lingüístico tal como lo utiliza cualquier usuario competente. En términos más concretos, la gramática está integrada por dos componentes: el léxico y la sintaxis (Chomsky y Lasnik, 1991). El primero tiene la finalidad de almacenar las unidades significativas de la gramática, con las que el segundo genera las estructuras de las expresiones lingüísticas. A grandes rasgos, este componente sintáctico (que es una especie de sistema computacional) puede caracterizarse como un conjunto de operaciones, o reglas, y de principios. Dentro de este diseño gramatical, la sintaxis rige (entre muchos otros) un aspecto fundamental para comprender la naturaleza y manejo del sujeto nulo: el funcionamiento de las categorías vacías.

Para explicar cómo opera, es necesario repasar en general cómo este modelo considera la estructura de los enunciados lingüísticos. Tal como explican Fernández Lagunilla y Rebollo (1995), la estructura sintáctica está formada por unidades de distinta clase, llamadas categorías (verbo, nombre, adjetivo, preposición, flexión, sintagma nominal, sintagma verbal, etc.). Gracias a la capacidad creativa del lenguaje, que es su rasgo central para el generativismo, estas unidades se agrupan entre sí formando bloques o constituyentes que, a su vez, también se juntan entre sí para formar construcciones más complejas en las que los primeros están incluidos como elementos nucleares. Cada constituyente “funciona como una unidad y se define como tal en la medida en que compone un determinado ámbito o dominio sintáctico donde se producen ciertos fenómenos lingüísticos y otros no” (Fernández Lagunilla y Rebollo, 1995, p. 107). En general, cada una de las categorías sintácticas posee una estructura jerárquica que puede definirse en términos de relaciones de dominio; con esta propiedad se formula uno de los módulos de la gramática que se ha denominado Teoría de la X'. La X a la que se refiere puede ser cualquier categoría sintáctica, pero este esquema adquiere rasgos particulares cuando hablamos de una estructura oracional (un constituyente oración formado por la combinación de palabras, siguiendo la lógica generativa de las unidades de la lengua).

Según Fernández Lagunilla y Rebollo (1995):

La oración es también una categoría sintagmática estructurada como una proyección de la flexión verbal (...). De acuerdo con el formato de la X', está constituida por los siguientes elementos: un núcleo, un complemento y un especificador (Chomsky, 1986). (...) [El núcleo (F)] que aporta la información relativa al tiempo, el modo, la persona, el número, etc., se define por los rasgos +/- Tiempo y +/-Concordancia y se materializa en los afijos flexivos del verbo. El complemento es el SV [Sintagma Verbal], base de la predicación expresada en toda la oración y el especificador es el SN [Sintagma Nominal] sujeto de la oración (p. 112).

Es decir, una oración abarca todo lo incluido dentro de una proyección máxima de FLEX (flexión). El núcleo de la oración (F) y el SN sujeto en la posición de especificador deben coincidir en los rasgos de número y persona. A partir de esto se comprende por qué la presencia del sujeto es obligatoria en la estructura oracional: este elemento satisface la necesidad de cotejar la Concordancia de la flexión verbal. De esa manera se intenta garantizar en parte la “gramaticalidad” del enunciado, pues si la concordancia no se da, la secuencia no estará bien formada (por ejemplo, “Ellas conseguí el último libro de esa autora” o “Ayer mis amigas me regaló el libro”). Según esta perspectiva teórica, en las lenguas que permiten sujetos nulos, se considera que la posición de sujeto está ocupada por una categoría vacía que es sintácticamente activa. La flexión verbal de las lenguas *pro-drop* es la que determina esa posibilidad porque manifiesta los rasgos de número y persona. De hecho, según explica D’Introno (2001), en las lenguas que no son *pro-drop* la Concordancia del núcleo no tiene rasgos de persona y número, por ello no rige al elemento en posición de sujeto y este debe estar fonéticamente realizado para evitar las ambigüedades (p. 199).

En general, la presencia de categorías vacías en el generativismo se debe a la necesidad de mostrar que son sintácticamente activas, como cualquier categoría léxica. Es decir, son responsables de la interpretación de ciertos enunciados perfectamente gramaticales que no presentan sujeto oracional. Este análisis revela que las normas y generalizaciones sobre

algunas construcciones sintácticas son más simples si se postula que en ciertas posiciones estructurales hay, de hecho, elementos cuya realización simplemente es muda, y así se asegura la validez de estos postulados gramaticales ante la amplia gama de ausencias de sujeto que se registran en el habla concreta.

2.2. Pronominalización de sujeto

En relación con los pronombres, podemos decir que son una clase de palabra (o de morfema, en el caso de los clíticos⁴) que no tiene un referente fijo, sino que se determina con relación a otras unidades que usualmente ya han sido nombradas en el texto. Shum (1993) afirma que, lingüísticamente, “el pronombre es una categoría morfológica que sirve para sustituir la función gramatical que desempeñan otros elementos (...)” (p. 108). A esta propiedad se le denomina deixis, y determina su naturaleza desde el punto de vista técnico, pues el referente de un pronombre siempre depende del contexto (sea lingüístico o extralingüístico) en tanto carece de significado léxico autónomo. Por eso su empleo es complejo, pero se manifiesta en la producción lingüística desde una edad muy temprana (si lo consideramos en el nivel de oraciones aisladas con referentes externos), prácticamente desde el momento de aparición de las primeras palabras (Shum, 1989).

A los pronombres en general se los reconoce como recursos de cohesión en sí mismos, ya que son herramientas gramaticales que ayudan a evitar repeticiones inútiles y aligeran la información. También evitan posibles ambigüedades porque deben concordar con sus referentes, este aspecto es una instrucción de búsqueda para conocer qué designan. De esa forma, también evidencian las relaciones que se establecen entre distintos elementos en un discurso. Cuando se usa un pronombre en posición de

⁴ Los clíticos son pronombres personales átonos, carentes de independencia fónica, que funcionan como complementos verbales no preposicionales o como formantes de verbos pronominales.

sujeto oracional como referencia a otro elemento, estamos frente a un caso de pronominalización de sujeto.

2.3. Conectores extraoracionales

Los conectores, por su parte, son nexos que se usan para relacionar acontecimientos e ideas expresadas en un texto (en distintas partes del texto -estos son los extraoracionales- o dentro de una misma oración que expresa más de una idea). Todos los conectores constituyen “indicios superficiales”, así que su empleo es el mecanismo más evidente para señalar esas relaciones. Por esto los consideramos recursos menos abstractos que la pronominalización o elisión de sujeto, por ejemplo, dado que los conectores son unidades léxicas presentes en la superficie textual y su significado no depende directamente de información contextual.

Existen distintos tipos de conectores para marcar diferentes vínculos, y de hecho las categorías pueden variar bastante según cada propuesta. De Beaugrande y Dressler (1981) defienden que hay conectores de conjunción, disyunción, subordinación, condicionalidad, etc., mediante los cuales se puede ejercer una suerte de control sobre el proceso de reconocimiento de las relaciones textuales, e incluso a veces insertar una interpretación propia sobre ellas (p. 126). No obstante, estos autores afirman que el uso de los conectores no siempre es obligatorio, porque a veces los hablantes competentes de una lengua pueden llegar a reconocer las relaciones que existen entre acontecimientos o ideas en un texto, especialmente gracias al conocimiento del mundo extralingüístico almacenado en la memoria. Esto último, por supuesto, varía bastante según la experiencia de cada individuo en relación con los temas o ideas tratados en cada caso.

Antecedentes

3. Investigaciones basadas en el modelo de PP

Además de la mencionada investigación de Defagó (2018) como antecedente fundamental de este estudio, determinamos retomar los aportes de Bel (2001) y Devís Márquez (2011). Son dos autores que, en sus respectivos estudios, también reconocen la relevancia del modelo chomskiano de Principios y Parámetros (PP) para analizar distintos aspectos de la elisión de sujeto, el recurso central de nuestra investigación.

3.1. Aportes de Bel (2001)

Bel ha reconocido la relevancia de la teoría de PP en las investigaciones que realizó sobre los sujetos nulos y explícitos en las gramáticas iniciales del español y el catalán, ambas lenguas *pro-drop*. De hecho, ella aclara desde el comienzo, al igual que Fernández Lagunilla y Rebollo, que el parámetro del sujeto nulo es uno de los temas más abordados por la investigación sobre la adquisición del lenguaje en el marco de la gramática generativa.

Esta autora defiende en todo momento que el uso apropiado de un sujeto nulo implica el reconocimiento de los contextos posibles para la aparición de ese fenómeno, así que depende de la interacción entre la gramática y la pragmática (o las propiedades del discurso, podríamos decir). Bel así afirma que las gramáticas iniciales apenas difieren de las adultas en lo que se refiere a este fenómeno, y esto la lleva a una pregunta que termina conduciendo toda su investigación: “¿hasta qué punto [los sujetos nulos] son legítimos, donde legítimo significa adecuado desde el punto de vista del uso adulto?” (p. 548). Todo aprendizaje de una lengua *pro-drop*, además de conocer el hecho en sí de que se permitan sujetos nulos, debe llegar a saber cuáles son las restricciones discursivas que gobiernan el uso de sujetos nulos y explícitos en tal lengua, para no caer en un uso abusivo o demasiado restrictivo de uno y otro tipo de sujetos. La investigación de este fenómeno en cualquier lengua, en definitiva, debe ser contextual.

Entonces, ella formula y defiende en su estudio una serie de hipótesis con respecto de las gramáticas iniciales del español y el catalán. En primer lugar: “Los niños de lengua castellana y catalana conocen, desde sus primeras manifestaciones lingüísticas, la posibilidad permitida por las gramáticas de sus lenguas de omitir el sujeto” (2001, p. 538). Las predicciones a las que conduce tal hipótesis serían las siguientes:

- a. Desde las primeras producciones se documentarán sujetos nulos y sujetos explícitos, de acuerdo con las respectivas gramáticas adultas.
- b. Los sujetos pronominales explícitos no experimentarán un incremento significativo a lo largo de la evolución. (p. 539)

Todas estas afirmaciones, luego, son contrastadas con los datos de adquisición de las lenguas indicadas en su propia investigación. Bel aclara que el promedio de sujetos nulos en el habla adulta del español puede variar bastante según el estudio que se tome de referencia (algunos investigadores indican que este se sitúa en torno al 61%, otros al 80%, siempre teniendo en cuenta cuáles son los contextos posibles para la aparición de ese fenómeno). Una causa de esa variación en el cómputo siempre es el *corpus* con el que se haya trabajado (habla espontánea, situaciones de diálogo, expositiva, etc.). En su caso, esta autora realizó un estudio de numerosos enunciados oracionales de niñas y niños hablantes de español y catalán (en concreto, ella trabaja con seis niños monolingües: tres catalanohablantes y tres hispanohablantes), en situaciones de conversación espontánea entre ellos y los adultos con los que normalmente interactúan. Los niños eran muy pequeños durante el período en que se los analizó, pues los datos son recogidos desde el momento en que se abren al estadio de dos palabras hasta los 2 años y medio aproximadamente (cuando la sintaxis oracional comienza a consolidarse). Finalmente, las producciones que analiza son solo aquellas que disponen de un verbo, a las que llama *enunciados oracionales*, pues

afirma que son las únicas susceptibles de presentar un sujeto, aunque este esté fonéticamente realizado o no⁵.

En general, en todo su estudio no se puede detectar ningún caso de sujeto nulo ilegítimo⁶, usado de manera descontextualizada, “de suerte que su referencia no se pueda recuperar por el entorno inmediato, o tenga una referencia ambigua (con más de un antecedente posible)” (Bel, 2001, p. 549). Frecuentemente, los niños omiten el sujeto cuando se refieren a elementos presentes en el contexto físico (a entidades extralingüísticas), y no un antecedente propiamente dicho (es decir, un referente que ya apareció en el contexto lingüístico previo y que así podría rastrearse y reconstruirse sin problemas). Tal comportamiento es similar al que manifiestan los adultos en situaciones de conversación espontánea e informal; por tal motivo, aunque en términos estrictos el sujeto no debiera omitirse en razón del contexto extralingüístico, no deberíamos considerar esos casos como manifestaciones ilegítimas del fenómeno. Sí son más frecuentes en el lenguaje infantil, pero no dejan de ser válidos. De todas formas, Bel finalmente sostiene que los datos de conversación no suelen ser los más propicios para distinguir entre sujetos nulos lícitos e ilícitos, simplemente porque esta suele estar caracterizada por rupturas, lapsus e implícitos a la largo de las secuencias que conforman las interacciones del esquema dialógico, además de todos los gestos, movimientos corporales, tonos de voz, etc., que siempre influyen en la construcción de los intercambios.

En cuanto a la responsabilidad de las flexiones verbales para determinar el funcionamiento de los sujetos nulos, Bel menciona que todas las formas finitas del verbo tienen concordancia desde el comienzo (cuando menos de persona), y recordemos que esta es la encargada de identificar el sujeto oracional. Esas mismas formas verbales proyectan el tiempo, que legitima la función del sujeto. En el caso de los sujetos nulos, la flexión verbal en

⁵ Esto, tal como explica Bel, excluye a los imperativos (2001, p. 543).

⁶ De hecho, la autora tampoco detecta usos inadecuados de los sujetos explícitos, en el sentido de que no hay un sobreuso de los sujetos que sí están realizados fonéticamente.

lenguas como el español desempeña un papel aún más importante, dado que es la manera de reconocerlos. Esto pone de manifiesto que existe una conexión entre los sujetos (estén realizados fonéticamente o no) y la morfología verbal, motivo por el cual la ausencia de flexión verbal siempre implicará algún tipo de consecuencia en el comportamiento de los sujetos.

Cuando la morfología de Concordancia y de Tiempo es explícita, podemos tener tanto sujetos explícitos como nulos en las producciones infantiles. Así lo menciona Bel: "(...) Es este un argumento añadido que sugiere que la gramática infantil proyecta las categorías específicas de Tiempo y Concordancia en las oraciones que contienen un verbo en forma finita, y que responden, por lo tanto, a estructuras oracionales finitas completas" (2001, p. 554).

En contraste, cuando la autora se dispone a cotejar las propiedades de los sujetos con las ocurrencias de las formas verbales no finitas (gerundios, participios y, especialmente, infinitivos), se encuentra con que son casi inexistentes los sujetos explícitos con los verbos en infinitivo. A partir de esto, para las construcciones que contienen esas formas verbales, Bel propone un análisis que parte de la Hipótesis del truncamiento de Rizzi (1994, citado por Bel, 2001, pp. 540 - 541), aunque debe ampliar esta para que abarque lenguas como el español y el catalán. Según esta idea, Concordancia y Tiempo no se proyectan en los infinitivos, por lo que no deberíamos esperar encontrar sujetos con ellos; es decir, si no hay flexión verbal (formas no finitas), no habrá sujetos gramaticales. Los datos recogidos por la investigadora parecen apoyar esta idea.

En síntesis, para Aurora Bel está claro que los niños aprendices de español como lengua materna conocen la sintaxis esencial en sus lenguas, la cual incluye lo relativo al sujeto gramatical. Es relevante que esta lengua no solo permite elidir el sujeto, sino también que esta opción es muy natural y frecuente en los modelos adultos. Esto parece confirmar la hipótesis formulada por la autora con respecto al conocimiento gramatical de los niños, y le permite reforzar en su teoría la supuesta correspondencia y sintonía entre sus gramáticas iniciales y las adultas. En efecto, las formas finitas de los verbos son compatibles tanto con sujetos explícitos como

implícitos, mientras que las formas no finitas tienden a no aparecer en conjunto con los sujetos explícitos. El comportamiento de las formas verbales y la presencia de morfología flexiva es diferente en ambos casos, lo que muestra una correlación entre estos aspectos y los sujetos explícitos.

3.2. Aportes de Devís Márquez (2001)

Devís Márquez (2011), en un estudio sobre este parámetro en el español y su enseñanza como L2, analiza numerosos casos en los que la ausencia/presencia del sujeto oracional puede alternarse o no. A su vez, divide estos casos en distintas categorías (alternancia libre, alternancia contrastiva -entre intervinientes en el suceso relatado-, presencia obligatoria o ausencia obligatoria) y defiende que existen causas discursivas, gramaticales y léxicas que determinan esas opciones.

Hay alternancia libre entre la presencia/ausencia de sujeto “cuando el hecho de que el sujeto esté realizado fonéticamente o no suponga cambios relacionados con el referente denotado, con la lectura específica o inespecífica de la construcción, con el valor contrastivo o con la modificación del tema discursivo” (Devís Márquez, 2011, p. 66). En ejemplos como “Mi mamá me había prometido un vestido nuevo para mi cumpleaños. Esta noche es el festejo y [ella] no me compró nada”, el hecho de que el sujeto de “compró” (en tercera persona del singular) se encuentre explícito o no es irrelevante en tanto no produce modificaciones según la definición del autor. Tanto su presencia como su ausencia permitirían identificar un mismo referente, y el hecho de que esté explícito no supone contraste alguno entre intervinientes en el hecho relatado o entre intervinientes en el suceso comunicativo (es decir, emisor, receptor o algo que no sea ni uno ni otro).

Cuando la alternancia entre la presencia y la ausencia de sujeto no es libre, “la primera muestra una lectura de contraste (alguien/algunos frente a otro/s). Tal contraste solo se establece entre los intervinientes en el suceso que se relata y nunca entre los intervinientes en el acto comunicativo” (Devís Márquez, 2011, p. 67). Por ejemplo: “Unas trabajadoras sociales

fueron a casa. [Dos de ellas] le hicieron muchas preguntas a mi hijo” o “Un hombre armado le robó a mi prima anoche. [Él] se fue corriendo y después nadie vio nada”. Si el sujeto señalado queda explícito, responde a la intención de especificar quiénes llevaron a cabo alguna acción concreta, a partir del contraste con otros intervinientes en el hecho; pero la ausencia de sujeto solo haría que ese contraste desaparezca, sin poner en riesgo la gramaticalidad de las oraciones o la correcta interpretación del mensaje.

Hay ocasiones en que la alternancia entre la presencia/ausencia de sujeto no es viable de ninguna forma, y entonces disponemos solo de dos posibilidades: que la presencia sea obligatoria o que la ausencia lo sea. En este punto, Devís Márquez intenta descifrar cuáles son los factores que determinan cada caso, y así distingue causas discursivas, gramaticales y léxicas para analizar.

Sobre los casos de presencia obligatoria de sujeto, el autor menciona que en muchas ocasiones esta se presenta como la única opción para marcar un contraste exigido por razones discursivas. En esos casos se debe establecer una diferencia entre los intervinientes en el acto comunicativo; por ejemplo, en “- ¿Quién llama para pedir las pizzas? - Yo llamo” o “- Mi celular no funciona bien y tengo que comprar uno nuevo ahora. - Bueno, yo intentaría arreglarlo”, se debe explicitar el sujeto para que la contraposición entre emisor y receptor resulte evidente. Por otro lado, a veces el contraste entre los intervinientes en el suceso relatado es obligatorio; por ejemplo, en casos como “Anoche salí con mi prima y mi hermano a cenar. Mi prima pagó todo y después dividimos”. Son causas discursivas las que guían la exigencia de este contraste en ambas situaciones, la función del sujeto explícito justamente es evitar ambigüedades.

La propia estructura gramatical de un enunciado puede exigir que el sujeto esté realizado, de forma tal que se establece la necesidad de explicitar diferencias entre individuos más allá del contexto y la situación que envuelven al discurso. En estos casos, el contraste se da siempre entre intervinientes en el hecho relatado, como en el siguiente ejemplo: “Aldana quería seguir caminando, pero Lucía decidió llamar un taxi”; las diferencias

atañen a los personajes del suceso, y el mensaje original no sería comprensible sin los sujetos explícitos. Otras construcciones con sujeto obligatorio que se ven determinadas por causas gramaticales son aquellas en las que la desinencia verbal no puede recuperar la información gramatical que supone la presencia del sujeto, básicamente la riqueza morfológica verbal no es suficiente. Por ejemplo: cuando el sujeto es un cuantificador indefinido pronominal (“Nadie me dijo nada”); cuando es un sintagma nominal cuantificado cuyo cuantificador tiene una variable ligada (“Cada alumno entregó su trabajo”); cuando es un pronombre interrogativo en construcciones interrogativas parciales (“¿Quién llegó tan temprano?”); cuando, en construcciones de relativo con antecedente explícito, tanto este como el pronombre ejercen la función de sujeto (“El gato que maullaba en la calle apareció anoche en mi patio”); en las estructuras que incluyen “ello” con antecedente oracional y valor de conector (“La docencia virtual fue la única opción posible en pandemia. Ello implicó un aumento de horas de trabajo y una profundización de la desigualdad”⁷); etc.

Devís Márquez comienza en este punto por explicar las causas discursivas que guían los casos de no alternancia en que los sujetos deben estar implícitos obligatoriamente. Estas explican, por ejemplo, “el uso de estructuras oracionales con formas exclusivas de imperativo en español” (2011, p. 73). Si el hablante quiere interpelar al oyente de forma enérgica para que actúe de determinada manera, nunca hace explícito el sujeto; en todo caso, utiliza el vocativo. Por ejemplo: “¡Calmate! /Calmate, exagerado”. En otro tipo de situación comunicativa, puede ocurrir que se quiera atenuar un poco el mandato para convertirlo en un consejo, y entonces la presencia/ausencia del sujeto puede alternarse: “Che, [vos] calmate y olvidate del problema”. Hay otros ejemplos de ausencia obligatoria por motivos discursivos que se dan comúnmente en

⁷ En ejemplos como este, Devís Márquez menciona que la razón de que “ello” no pueda omitirse es que posee un valor conectivo análogo al de los pronombres relativos (cf. Fernández Ramírez, 1987). De hecho, podrían unirse las dos oraciones del ejemplo con alguna paráfrasis como “lo cual”: “La docencia virtual fue la única opción posible en pandemia, lo cual implicó un aumento de horas de trabajo y una profundización de la desigualdad”.

intercambios dialógicos, cuando se pone el acento en el conocimiento previo del referente que los interlocutores tienen, motivo por el cual nunca se explicita el sujeto; por ejemplo, ante la orden “Chicas, bajen a comer”, la respuesta podría ser “¡Vamos!”, pero nunca “Nosotras vamos” o algo por el estilo, básicamente porque quien dio el aviso de llamada tiene ya un conocimiento de quién va a contestar y quién va a bajar. Finalmente, un último caso es el de las “subordinadas relativas predicativas dependientes de un verbo de percepción física” (p. 74). El ejemplo que presenta Devís Márquez es “Oigo a María que canta” (en lugar de “Oigo a María que ella canta”), en el que la subordinada “que canta” no modifica al nombre propio explícito “María”, ya que ese elemento no funciona como antecedente del pronombre relativo. No obstante, el autor luego analiza ejemplos similares en los que el relativo tiene un antecedente elidido con valor temporal, como “Oigo a María (en el momento en) que canta”, de forma tal que la alternancia entre presencia/ausencia de sujeto de la subordinada pasa a ser perfectamente posible: “Oigo a María en el momento en que [ella] canta”. Todo depende del vínculo que tenga nuestro relativo con un posible antecedente.

En cuanto a las causas gramaticales que determinan la imposibilidad de que el sujeto esté explícito, Devís Márquez nombra primero las oraciones que tienen algún verbo en tercera persona plural y que expresan indeterminación, usualmente porque alguien no identificado realiza la acción (“Tocan el timbre”). No puede alternarse la ausencia/presencia de sujeto en esas construcciones, pues son inespecíficos tanto los miembros que conforman el grupo al que se alude como el grupo en sí mismo (a diferencia de aquellas construcciones en que el carácter inespecífico reside en los miembros, pero no en el grupo en sí). En las construcciones comparativas, hay casos en que la comparación se centra en los verbos y los sujeto son correferenciales; entonces el sujeto debe estar ausente, como en el ejemplo “Julián gasta tanto como gana”, ya que no se explicita el sujeto de “ganar”. De todas formas, cuando estas estructuras oracionales están introducidas por “de” más un relativo no concordante, entonces es perfectamente posible que la presencia/ausencia del sujeto pueda alternarse (“Julián gasta más de lo que [él] gana”). Por último, el

autor afirma que las oraciones impersonales con “se” obviamente presentan la ausencia de sujeto como única opción, sin importar que estas tengan valor de indeterminación (“Se vende una casa”) o de generalización (“Se vive bien en la ciudad”).

Finalmente, hay causas relacionadas con el significado léxico del verbo. En primer lugar, Devís Márquez menciona algunos ejemplos que el estructuralismo llamaría simplemente oraciones unimembres: aquellas con verbos impersonales léxicos (“Llueve”). También hay oraciones con el verbo “ser” que, aunque algunos autores las consideran estructuras con sujeto, otros prefieren denominarlas impersonales que realizan juicios esenciales, dado que predicen solo la presencia de una entidad, no su existencia. El verbo de estas construcciones se puede parafrasear con “se trata de”, como en “Es Tomás”, “Son las siete”, etc.

Todo esto resulta muy útil para nuestro trabajo porque este autor complejiza el estudio de ese recurso (por lo menos con respecto a otras investigaciones que no analizan con tanto detalle las causas) y aporta nuevas herramientas para analizar producciones textuales concretas.

Metodología

Como hemos mencionado, el objetivo general de nuestra investigación consiste en analizar cómo es el empleo de esos distintos recursos cohesivos en producciones orales infantiles. Se trata de un diseño transversal, por su alcance, y descriptivo, por su profundidad.

El estudio comenzó con la recolección de datos para su posterior sistematización, descripción y análisis.

El abordaje metodológico del trabajo consistió en recoger narraciones orales de doce niños de segundo grado (seis mujeres y seis varones), que tenían 7 u 8 años. En la selección de las muestras, aunque no fue exhaustiva, se buscó la diversidad con respecto a las variables sociales, familiares y personales de los niños. El acceso a las muestras no se llevó a cabo en un contexto escolar específico, tampoco trabajamos con niños

provenientes del mismo barrio o del mismo entorno sociocultural. Lo que sí tenían en común al momento de la recolección de datos fue la edad, ser hablantes monolingües de español como lengua materna y el hecho de estar escolarizados (todos estaban cursando segundo grado) en alguna institución educativa de la Ciudad de Córdoba, Argentina.

La primera parte consistió en presentarles a los niños el siguiente cuento infantil (desde la lectura en voz alta, de forma que ellos llegaran a manipular sin problemas el argumento):

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

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

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

Y colorín colorado...

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

Luego de presentar el cuento a los niños, se les pidió que ellos mismos, de manera oral e individual, le contaran esa historia a alguien más (otra persona que no conocía el cuento, en todos los casos fue un adulto de confianza para ellos). Ese relato último fue grabado y transcrito para

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

Resultados

4. Ejemplos para ilustrar los fenómenos

Presentaremos a continuación las transcripciones de algunas de las narraciones infantiles, para ilustrar lo observado en ellas. En la selección de las muestras, se buscó la diversidad con respecto a las variables sociales de los niños, y permanentemente se consideraron los objetivos del estudio para el proceso de selección y recolección de los datos. Todas las narraciones ahora están acompañadas por una breve caracterización de los sujetos a partir de referentes familiares, barriales y escolares para evidenciar esa búsqueda de diversidad, aunque la selección de la muestra no fue exhaustiva.

(1) Ejemplo: Emilia, 7 años. Narración:

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

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

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

Origen barrial: Villa Belgrano, Ciudad de Córdoba.

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

Padres con estudios superiores completos.

(2) Ejemplo: Jeremías, 7 años. Narración:

Había un tigre. Después un león un día se cayó a un pozo. Después pu... pidió ayuda y lo escuchó un elefante, ayudó, sacó un tronco y el león subió. El tigre se dio cuenta que... había... tenía que ayudarlo y después lo ayudó. Y fueron amigos.

Origen barrial: Villa Urquiza, Ciudad de Córdoba.

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

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

(3) Ejemplo: Lorena, 8 años. Narración:

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

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

Y colorín colorado, este cuento se ha terminado.

Origen barrial: Villa Urquiza, Ciudad de Córdoba.

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

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

(4) Ejemplo: Luciano, 7 años. Narración:

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

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

Y colorín colorado, este cuento ha terminado.

Origen barrial: Barrio General Bustos, Ciudad de Córdoba.

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

Padre con estudios secundarios completos; **madre** con estudios superiores completos.

(5) Ejemplo: Sahir, 8 años. Narración:

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

Y colorín colorado, este cuento se ha terminado.

Origen barrial: Barrio Jardín, Ciudad de Córdoba.

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

Padres con estudios superiores completos.

(6) Ejemplo: Ana, 7 años. Narración:

Había una vez un león m... muy feroz que se cayó en un pozo profundo. Un ele... un elefante se... sintió pena y sabía que tenía que ayudarlo, entonces el... el león rugió y rugió y el león ... y el elefante lo escuchó mucho y tiró un... el tronco de un árbol adentro del pozo, y el león trepó y se fue muy feliz.

Y después vio... vio que un tigre quería atacar al elefante. Se acordó que él lo había salvado, entonces sintió pena y lo tenía que ayudar. Saltó sobre el tigre, lo... y lo... mordió. El tigre huyó asustado y los dos se fueron como buenos amigos.

Origen barrial: Barrio Jardín, Ciudad de Córdoba.

Contexto escolar: Instituto de Educación Córdoba; de gestión privada, laico, mixto.

Padres con estudios superiores completos.

No es una tarea sencilla transcribir discursos orales. Halliday (1985) ya señaló que siempre hay omisiones en la escritura, las cuales derivan de la dificultad que tiene cualquier sistema para captar los rasgos prosódicos del habla (como la entonación) y los rasgos paralingüísticos (como el volumen de la voz y la intención del hablante). En las narraciones de esta investigación no hubo dificultades vinculadas a la intención comunicativa de cada niño, pues no era nuestro objeto de indagación y la historia no era problemática en ese sentido. Sin embargo, siempre es un desafío segmentar correctamente el flujo del habla en unidades oracionales y representar de forma correcta -aunque nunca completa- todas las pausas, vacilaciones y repeticiones propias de un discurso oral. La gran guía en este proceso fue para nosotros la entonación, o sea, la variación de las líneas tonales con que los niños pronunciaban los enunciados. Esta tiene fines lingüísticos, y en español siempre hay un acento descendente que marca el final de la oración (Hualde, 2005), al cual generalmente le sigue una breve pausa. Esa línea tonal diferencia el cierre de una oración (que se representa en la escritura con un punto) de otras pausas existentes al

interior del mismo enunciado (que pueden graficarse a través de una coma) o de una vacilación (representada en la escritura por puntos suspensivos).

De todas formas, estas decisiones técnicas están condicionadas por los signos ortográficos y de puntuación que tenemos a disposición en nuestro sistema. Como explicaremos más adelante, es necesario matizar algunos aspectos en función de los criterios de análisis seleccionados. Ahora explicaremos esto en detalle.

5. Análisis de los datos

Para revisar cómo funcionan los sujetos nulos y explícitos en las narraciones que recolectamos, definimos enfocarnos solo en aquellas propuestas teóricas que pudieran funcionar como herramientas metodológicas útiles para el *corpus*. Decidimos retomar primero uno de los aportes chomskianos más básicos: los conceptos de competencia y actuación. Dentro de la primera (como capacidad fundada en el conocimiento -inconsciente, implícito- sobre la gramática de la lengua), aparece la posibilidad de usar sujetos nulos en las producciones de las lenguas *pro-drop*, así que consideramos que ese modelo teórico de Chomsky es fundamental como herramienta de análisis para describir el conocimiento que los niños poseen. Esto implica que definimos adoptar criterios de la gramática generativa para analizar las producciones.

Por otro lado, aunque Chomsky elige deliberadamente diseñar una teoría de la competencia, nosotros necesitamos ir más allá para revisar las maneras en que los niños emplean su conocimiento lingüístico en relación con nuestro fenómeno de interés. En este punto reconocemos la necesidad de utilizar también la propuesta de Devís Márquez (2011), que se complementa con el modelo chomskiano como una suerte de interpretación de la actuación. Este autor, también desde la teoría de PP, analiza el Parámetro de Sujeto Nulo e identifica algunos casos en los que la ausencia/presencia del sujeto gramatical en español puede alternarse. Al considerar todas las posibilidades, él las divide en distintas categorías: alternancia libre, alternancia contrastiva -entre intervinientes en el suceso

relatado-, presencia obligatoria o ausencia obligatoria, y defiende que existen causas de distinta naturaleza en la determinación de esas posibilidades.

Finalmente, al igual que Defagó (2018), incluso bajo los criterios de la gramática generativa, en ocasiones debemos apelar a clasificaciones estructuralistas para economizar las descripciones de la investigación. Es el caso de algunos términos que utilizamos, como oración simple, subordinada, etc., ya que nos permiten identificar fácilmente cada fenómeno.

5.1. Sintaxis oracional

En principio, a partir de los propios criterios de la gramática generativa, consideramos que una oración abarca todo lo incluido dentro de una proyección máxima de la Flexión verbal que no sea parte de otra categoría similar (es decir, que tenga autonomía sintáctica). A partir de esto, identificamos que los niños utilizaron en promedio diez oraciones para relatar la historia completa (el mínimo fue siete y el máximo fue doce, pero la moda -en el sentido de número más repetido de la muestra- fue de diez oraciones en total), mientras que el cuento original tiene diecisiete.

Los doce niños utilizaron oraciones simples en sus narraciones. Todos también construyeron por lo menos un enunciado a partir de dos oraciones simples vinculadas con algún nexos. Es decir, enunciados en que había dos verbos-núcleos que, como Flexiones, tenían proyecciones distintas (con autonomía sintáctica) y aun así se encontraban unidas en el mismo mensaje por la forma en que cada niño las emitió (como una sola unidad tonal, sin la entonación descendente que caracteriza el final de una oración). En todas las narraciones también se presentaron oraciones subordinadas, no hubo ningún relato que no tuviera al menos una. Identificamos trece subordinadas sustantivas en nueve relatos distintos (y ninguna de ellas era una copia fiel de las únicas dos construcciones de ese tipo que hay en el relato fuente), diez niños utilizaron subordinadas

adjetivas (aunque en el texto fuente no aparece este tipo de oraciones) y hubo nueve subordinadas adverbiales en seis relatos.

Esto último no es determinante para analizar los recursos cohesivos vinculados con nuestro fenómeno de interés, pero lo mencionamos para resaltar el alto grado de desarrollo gramatical que presentaron estos niños. El uso de distintas estructuras oracionales evidencia que poseen una gran competencia sintáctica. Más allá de cada caso particular, los niños lograron construir de forma correcta enunciados muy variados y no se observaron, en general, errores en la sintaxis oracional. Un aspecto significativo es que tampoco replicaron las oraciones del cuento original, así que nos encontramos con estructuras nuevas y transgresoras del relato que todos escucharon. Los niños apelaron, incluso, a construcciones sintácticas más complejas que las que aparecen en él.

5.2. Uso de sujetos nulos

En las doce narraciones infantiles se emplearon sujetos oracionales fonéticamente vacíos. Para ejemplificar, en todos los casos citados el sujeto explícito estará resaltado en negrita y luego los casos de sujeto nulo estarán marcados con asteriscos entre corchetes.

Fue frecuente la opción de omitir el sujeto cuando su referente también cumplía esa función, aunque de manera explícita, en el enunciado anterior. De esta forma la elisión empareja estructuras cercanas para aliviar la superficie textual de elementos redundantes. Observemos el siguiente fragmento del ejemplo (3): “(...) **el elefante** lo fue a ayudar. [*] Agarró un tronco, [*] lo... puso en el pozo...”.

Algo parecido ocurrió en los casos en que una oración con sujeto nulo aparecía inmediatamente después del enunciado “Había una vez un león” en que este personaje es el complemento requerido (como objeto directo) por el verbo impersonal. Ejemplo (1): “Había una vez un león que era muy feroz. Un día, [*] estaba caminando por la selva y [*] se cayó a un pozo muy profundo...”; ejemplo (3): “Había una vez un león... [*] Estaba caminando... y se... y [*] se cayó en un pozo”; etc. Si utilizamos ahora los planteos de

Devís Márquez (2011), la opción de omitir el sujeto puede relacionarse con el conocimiento previo del referente que los interlocutores ya tienen a partir de la oración anterior (así que saben cuál es ese sujeto que no debería repetirse, o por lo menos saben de qué personaje se está predicando algo).

Así fue también con aquellos enunciados sintácticamente autónomos que estaban seguidos en una misma unidad tonal y, además, tenían el mismo sujeto (o sea que, en términos del generativismo, el mismo personaje como SN cumplía la función de cotejar la concordancia con los verbos-núcleos de todas las oraciones). Los niños nunca repitieron ese sujeto junto a cada verbo, sino que lo mencionaban una única vez, al principio de la primera oración de la secuencia o antes de que esta comenzara. Ejemplo (4): “lo **escuchó un elefante** y lo... y [*] sintió pena. Así que [*] agarró un tronco de un árbol, [*] lo tiró al pozo y [*] lo ayudó al león”.

Muchos niños emplearon una estructura así para relatar acciones realizadas por distintos personajes que, en la sucesión temporal, ocurren una inmediatamente después de la otra. Observemos el ejemplo (2): “Después pu... [*] pidió ayuda y lo escuchó **un elefante**”; y el ejemplo (5): “Así que [*] agarró un tronco y... [*] lo puso en el pozo, así **el león** trepó para salir del pozo”. Este último caso es útil para mostrar que, aun habiendo presentado previamente al león, no se lo elide ya que el sujeto oracional de las oraciones previas es otro personaje, el elefante. En aquellos casos similares a este, ya se había presentado tanto al león como al elefante en ese punto del relato, por lo que apelar a la omisión de sujeto ya era una estrategia posible (en el sentido de que no era el momento de nombrar a algún personaje nuevo por primera vez). No obstante, en una estructura así, creemos que la explicitación también responde a la necesidad de evitar ambigüedades. Pensemos que ambos personajes son similares: masculinos y singulares. Así que, si la primera oración tenía un sujeto nulo, la segunda debe tenerlo explícito para diferenciarlo; de otra forma, los interlocutores podemos pensar que el mismo personaje es el referente de esa función en ambos casos y eso afectaría la interpretación de la historia. Según la propuesta de Devís Márquez (2011), estos podrían

ser casos en que la presencia del sujeto es la única opción, para establecer un contraste obligatorio entre los intervinientes en el suceso relatado.

El caso del ejemplo (6) fue especial porque utilizó varias oraciones seguidas con sujeto nulo. La secuencia completa es la siguiente: Y después [*] vio... vio que un tigre quería atacar al elefante. [*] Se acordó que él lo había salvado, entonces [*] sintió pena y [*] lo tenía que ayudar. [*] Saltó sobre el tigre, lo... y [*] lo... mordió. Puras oraciones sin sujeto explícito, pero esa posición siempre está ocupada por el león como referente, y la estrategia de reservar ese lugar para el mismo personaje salva las posibles confusiones. Evidencia de ello son las oraciones que enmarcan esa secuencia: la anterior tiene al león como sujeto explícito (y **el león** trepó), lo cual allanó el camino para dejarlo siempre en esa función; después de eso, el primer enunciado que tiene otro personaje como sujeto sí lo explicita: **El tigre** huyó asustado. Además, dentro de la secuencia, se explicitan los sujetos de las subordinadas que no son el león. Esa estructura es muy compleja, pero correcta en relación con el uso del recurso.

El caso de un niño fue atípico porque repitió los nombres de distintos personajes, aunque aparentemente no era necesario. No obstante, consideramos que esto responde en algún punto a causas gramaticales. Observemos el ejemplo (5): “**El león** siguió caminando y [*] escuchó que un tigre muy malo lo atacaba al elefante, así que, como [*] recordó que **el elefante** lo salvó, el... el... **el león** salvó **al elefante**... [*] se puso arriba del tigre y [*] lo mordió”. Se repite **elefante** dos veces muy cerca, pero primero como sujeto de la subordinada (“el elefante lo salvó”) y después como objeto de la principal (“salvó al elefante”). También se repite el verbo **salvó** aún más cerca, para referirse a ambos episodios del relato. Finalmente, se explicita el sujeto **el león** después de la subordinada adverbial, aunque ya se había explicitado en la primera oración de esa extensa secuencia analizada (“El león siguió caminando”). Sin embargo, esa nueva explicitación del sujeto ocurre justo después de haber pronominalizado a ese personaje en la subordinada (que el elefante **lo** salvó). Parece muy complicado, pero el resultado es que la estructura queda espejada. Las repeticiones parecen evidenciar el cambio de roles, la transformación de

los personajes en ese punto, y evitan confusiones por las funciones sintácticas que ocupa cada uno en la estructura. En este ejemplo se evidencia muy claramente la doble naturaleza del recurso, tal como afirma Defagó (2018): conforma una herramienta oracional, pero su uso depende de factores interoracionales.

En las oraciones que tenían subordinadas sustantivas, el sujeto de la subordinada se explicitó siempre que este no coincidía con el de la principal, ya que omitirlo hubiera producido ambigüedades graves para el reconocimiento del referente. Por su parte, el sujeto de la principal estaba presente o no en función de su aparición explícita en la oración anterior. Observemos el ejemplo (3): “[*] Estaba caminando y [*] vio que **un tigre** quería atacar al elefante” (pues la oración anterior a esta es “**el león** salió del pozo”).

En aquellas oraciones con alguna subordinada adjetiva en función de complemento del núcleo de un sintagma nominal, esta última no tenía nunca sujeto explícito, como en el ejemplo (1): “Había una vez un león que era muy feroz”. Devís Márquez (2011) afirma que estos forman parte de las ausencias obligatorias de sujeto, dado que se trata de construcciones de relativo con antecedente explícito en las que tanto este como el propio pronombre ejercen de sujetos, así que el vínculo entre esos elementos es transparente. Según el autor, estos son ejemplos de relaciones anafóricas, dado que “un león” siempre es el sujeto de la oración principal y referente del pronombre **que**.

Cuando el sujeto de la oración principal coincide con el de una subordinada adverbial en ella, este último debe omitirse obligatoriamente. Esto ocurre en el ejemplo (1): “**el león** empezó a trepar, trepar hasta que [*] salió”. En cambio, este debe explicitarse (o pronominalizarse) solo cuando no coincide con el sujeto de la principal.

En todos los ejemplos de los niños, se siguen estas reglas a la perfección. Recordemos que, según Aurora Bel (2001), un sujeto nulo es incorrecto cuando es usado de manera descontextualizada (es decir, cuando su referencia no se puede recuperar por el entorno inmediato o es ambiguo

porque tiene más de un antecedente posible). En general, no detectamos ningún caso de sujeto nulo incorrecto.

5.3. Pronombres en función de sujeto

La estrategia cohesiva de utilizar algún pronombre personal en la función de sujeto oracional fue empleada por seis de doce niños. El cuento original solo utiliza “él” una vez, y no en la posición de sujeto sino en la expresión **el elefante había sido bueno con él**, mientras que en las narraciones infantiles se emplearon pronombres en estructuras oracionales muy variadas.

Primero, la niña del ejemplo (1) enunció lo siguiente: “Y **él, él...** y **él** rugió muy fuerte”. Lo interesante aquí es que ella apeló a la pronominalización después de haber utilizado las otras estrategias disponibles para evitar redundancias. Esta es la secuencia completa de esa parte de su relato: “Había una vez un león que era muy feroz. Un día, [*] estaba caminando por la selva y [*] se cayó a un pozo muy profundo... Y **él, él...** y **él** rugió muy fuerte”. Básicamente, primero presentó al león en la oración impersonal del inicio, indicando así que se está predicando algo acerca de ese personaje; las oraciones siguientes tienen sujeto nulo; por último, decidió utilizar ese pronombre personal como sujeto. El león siempre es referente de esa función, así que al mismo tiempo se evitaron posibles ambigüedades y redundancias.

La niña del ejemplo (6) utilizó el recurso de la siguiente manera: “Se acordó que **él** lo había salvado, entonces sintió pena y lo tenía que ayudar”. Ella pronominalizó al elefante como sujeto de una subordinada, mientras que el de la oración principal es nulo y su referente es el león. Inmediatamente antes de esta oración, el elefante ocupa de forma explícita la función de objeto en otra subordinada (vio que un tigre quería atacar al elefante). Esto último generó la siguiente situación: era una mala idea no nombrar al elefante de ninguna forma en la subordinada que él lo había salvado porque se hubiera confundido con el sujeto de la principal, el león, y tampoco era una buena opción nombrarlo de nuevo porque eso hubiera

significado una repetición demasiado cercana e innecesaria. Ante ese panorama, la pronominalización se convirtió en la mejor opción.

La niña del ejemplo (3) pronominalizó también el sujeto de una subordinada: “Y el león, como **él** lo ayudó... emm, fue y lo ayudó al elefante y se fueron caminando como buenos amigos”. Nos encontramos con dos pronombres juntos en la subordinada de este ejemplo, pues tanto sujeto como objeto están pronominalizados; el referente de “**él**” es el elefante, que era el objeto explícito de la oración anterior. Nuevamente la opción elegida era prácticamente la única válida, pues no nombrar a ese personaje de ninguna forma hubiera generado confusiones con el sujeto de la principal, y nombrarlo de nuevo hubiera significado una repetición innecesaria.

En general, tampoco se presentaron usos ilegítimos de este recurso cohesivo. Por supuesto que emplear el pronombre personal “**él**” en este cuento tiene la enorme dificultad de que todos los personajes pueden ser referentes de esa expresión nominal. Sin embargo, los niños que usaron tal herramienta reservaron el espacio de sujeto al mismo personaje para que no hubiera ambigüedades, o explicitaron el referente del pronombre en el enunciado inmediatamente anterior, para que estuviera disponible como la opción más cercana.

5.4. Uso de conectores

Todas las narraciones de los niños presentan una serie de acontecimientos que tienen almacenados en su memoria. Estos se organizan como una acumulación de eventos que tienen un orden cronológico y están unidos por una relación lógica, y en algunos casos esos vínculos se manifiestan a través de marcas lingüísticas explícitas. Como elementos involucrados en la cohesión textual para lograr ese objetivo, observamos que hubo poca variedad de conectores extraoracionales. Los niños utilizaron **y**, **luego**, **entonces**, **después** y **así que**. Debemos tener en cuenta que, desde el punto de vista de la gramática generativa, estas unidades no son parte

formal de la oración, ya que no cumplen una función sintáctica, sino semántica.

El cuento original utiliza la expresión **Después de un tiempo** para separar los dos episodios de la historia, marcando que entre la ayuda del elefante al león y el ataque del tigre al elefante hubo un intervalo significativo. Nueve de los niños seleccionaron una marca temporal para expresar esa transformación en el hilo narrativo (un tiempo después, días después, el original después de un tiempo, etc). De los tres niños restantes, dos de ellos no utilizaron ninguna marca temporal explícita que introdujera el cambio y el último niño -ejemplo (5)- simplemente omitió narrar el segundo episodio.

El conector **después** fue utilizado en soledad con frecuencia, pues apareció un total de quince veces, repartidas en los relatos de nueve niños. **Entonces**, aunque puede utilizarse como conector temporal, solo se empleó como consecutivo en estos relatos, para presentar la consecuencia de alguna acción o hecho. En el cuento fuente se utiliza de esa forma dos veces, mientras que en las narraciones infantiles apareció un total de seis veces distribuidas en los relatos de tres niños. Otro nexos consecutivo fue **así que**, que no se utiliza en el cuento original; apareció ocho veces, distribuidas en los relatos de cuatro niños.

Hubo varios que repitieron algún conector particular y lo utilizaron mucho en su relato (casi indiscriminadamente) para enlazar eventos. Esto no implica un error, porque casi siempre se podía identificar que la relación que unía los acontecimientos estaba bien manifestada en el uso del nexo en cuestión, pero sí tenía consecuencias negativas por la repetición. De todas formas, el nexo más utilizado fue **y**. Apareció en las narraciones de todos los niños, y por lo menos cuatro veces en cada una. Este último no solo se empleó para expresar secuencialidad temporal, sino también para agregar elementos con una misma orientación informativa e incluso otras conexiones semánticas (como si fuera un nexo consecutivo, adversativo, etc.).

Observemos, para una última ilustración general, otro ejemplo de la investigación. Señalaremos los conectores extraoracionales con negrita.

Ejemplo (7): Paulina, 7 años. Narración:

Había una vez en una selva un león... muy feroz. Un día, el león se cayó a un pozo muy profundo. Y rugió y rugió **y** había un elefante que lo escuchó... **y**... sintió pena.

Fue adonde estaba el león **y** metió un tronco para que el león saliera. Y **después** el león... cuando salió, días después... se dio cuenta que un tigre estaba atacando... intentando atacar al elefante. **Y** fue el león... **y**... mordió al... al tigre, **y** el tigre se alejó, eh... se alejó del miedo.

Y colorín colorado, este cuento se habrá terminado.

Origen barrial: Barrio Patria, Ciudad de Córdoba.

Contexto escolar: Colegio de María (Instituto de las Hermanas Esclavas del Corazón de Jesús); de gestión privada, confesional, mixto.

Padre con estudios superiores incompletos; **madre** con estudios superiores completos.

La narración correspondiente a este ejemplo (7) representa muy bien lo que ocurrió en general con los relatos, por lo menos con respecto al empleo de conectores: el cuento posee muchos nexos **y** utilizados para manifestar diferentes conexiones, en algunos casos se lo elide **y**, como algo especial, aparece en escena algún otro conector (**después**, en este ejemplo). Esta alternancia puede ser reflejo de cierta característica del cuento original (en el que se utiliza bastante el nexos **y**, pero la alternancia con otros conectores **y** con la opción de omitir es mucho más clara) o puede ser para evitar la repetición de un mismo marcador cuando se repite el sujeto oracional.

En definitiva, las producciones de los niños sí fueron más bien precarias con relación a estos marcadores textuales, sobre todo por la poca variedad de

conectores extraoracionales, las repeticiones innecesarias y la fijación con el nexos **y** en particular.

Finalmente, las narraciones fueron muy distintas con relación a otros aspectos discursivos. Esto no se vincula directamente con los objetivos de nuestra investigación, pero creemos necesario mencionar que la diversidad de vocabulario y la extensión, como ejemplos más representativos, fueron rasgos en que las producciones infantiles se diferenciaban muchísimo. Algunos niños demostraron un buen manejo de sinónimos y emplearon términos que no eran parte del cuento fuente, mientras que los relatos de otros fueron más pobres a nivel léxico y/o extremadamente breves.

Discusión

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

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

posibilidades implica operar sobre la estructura oracional y, al mismo tiempo, avanzar un poco más allá de ese plano a partir del vínculo que tiene el enunciado en cuestión con las otras oraciones cercanas.

Debemos confirmar que existe una gran similitud entre el desarrollo de la competencia sintáctica a nivel oracional y el uso de estos dos recursos, cuya naturaleza parece corresponder al nivel interoracional; y estas, a su vez, se diferencian del desarrollo de los conectores como recurso extraoracional. Con respecto a este último aspecto, aunque la variación entre las distintas producciones individuales es grande, en general todos los niños mostraron cierta ineficacia que contrasta mucho con su experticia en el uso de los recursos interoracionales y la enorme variedad de estructuras oracionales que emplearon a la perfección. Incluso en algunas producciones que eran muy breves o muy pobres desde el punto de vista textual, el uso de recursos interoracionales y de la sintaxis oracional eran correctos.

En fin, la asimetría en el desarrollo de estos recursos fue efectivamente ratificada en las producciones orales de nuestro estudio. Consideramos también que las diferencias se vinculan directamente con el tipo de conocimiento involucrado en el uso de los recursos y las operaciones cognitivas correspondientes con ellos, y no con la aparente complejidad de cada fenómeno según su manifestación superficial. Por eso la situación asimétrica no es necesariamente extraña o ilógica.

Conclusiones

La explicación de base sobre la asimetría se fundamenta entonces en la existencia de un plano oracional y otro textual, pero se completa con el reconocimiento de un plano intermedio entre estos dos. Tengamos presente que, según la visión de Defagó (2011, 2018), los recursos cohesivos textuales pueden distinguirse de los interoracionales; estos últimos ponen en funcionamiento estrategias cognitivas similares a las que se despliegan en el nivel oracional, dado que también involucran un conocimiento de carácter inconsciente, tácito e implícito acerca de los mecanismos sintácticos que los niños tienen a disposición. Y la gran

diferencia con los recursos textuales es que estos involucran representaciones y procesos más bien lentos y graduales. Tal categorización resultó muy útil en todo el estudio. El nivel interoracional, entonces, está focalizado en las relaciones que se establecen entre las oraciones cercanas dentro de un texto. En este se ubican aquellos recursos cohesivos que originalmente se emplean en el nivel oracional, y por eso están ligados a la competencia lingüística, pero que luego superan ese nivel y asumen la función de guías discursivos. El asunto más relevante de este plano es que los recursos siguen siendo los mismos, aunque su funcionamiento cambie, y eso implica que siguen dependiendo de la competencia lingüística (así que su desarrollo está ligado a ese conocimiento gramatical inconsciente, implícito, que se activa más tempranamente). De ahí la naturaleza doble de este nivel intermedio, en el cual ubicamos a los primeros dos fenómenos analizados en esta investigación por lo observado en las producciones orales infantiles.

A raíz de esta investigación, podemos decir que la revisión bibliográfica y los datos recogidos durante este estudio confirman que el comportamiento lingüístico de los recursos analizados aquí, en producciones orales, es similar al observado por Defagó (2018). A partir de esto podemos confirmar lo siguiente:

- los recursos de cohesión se desarrollan de forma diferente en el habla infantil dependiendo del plano que conforman;
- los niños de segundo grado demuestran mayor experticia en el uso de los sujetos nulos y explícitos y en la pronominalización de sujetos oracionales, ya que estos fenómenos pertenecen al plano interoracional (nivel regido por mecanismos sintácticos, pertenecientes a la competencia lingüística, que guían la comprensión discursiva);
- estos últimos se diferencian de los enlaces extraoracionales, que forman parte del plano textual y por ello dependen de procesos semánticos y factores extralingüísticos que los determinan como más lentos, graduales y variables según cada individuo.

Posibles proyecciones

Seguramente, en un estudio más exhaustivo sobre este tema, se pueda avanzar en el reconocimiento de los otros fenómenos cohesivos que conforman este nivel intermedio. Afirmamos que el empleo de sujetos nulos/explicitos y la pronominalización de sujeto pertenecen a él, pero Karmiloff y Karmiloff-Smith también ubican en el mismo plano a los conectores extraoracionales (que nos permiten relacionar acontecimientos) y a los tiempos verbales (2005, p. 235). Aunque está claro que coincidimos con estas autoras en la caracterización que realizan del plano interoracional, nuestra propuesta siempre fue la de separar a los enlaces extraoracionales del grupo propuesto por ellas y ubicarlos como parte del nivel discursivo, dado que su función es relacionar las distintas ideas o proposiciones que contiene un texto y eso implica que están involucrados a un nivel mucho más general con la red de significaciones del discurso. Además, el desempeño que observamos en el uso de esta herramienta es muy pobre, así que la diferencia identificada con respecto al uso de los otros recursos -que sí reconocemos como interoracionales- es demasiado grande como para aceptar la posibilidad de que sean parte del mismo grupo.

Probablemente los tiempos verbales sí puedan ubicarse en este plano intermedio, así que queda pendiente un estudio sobre esos marcadores en las narraciones de los niños, o directamente una nueva investigación más exhaustiva sobre todo esto en otras producciones. En definitiva, en el futuro podríamos disponer de nuevos datos que nos ayuden a dilucidar esas diferencias y avanzar en la identificación de otros recursos que tengan una naturaleza y una función similares a las de aquellos que estudiamos aquí.

Asimismo, con relación a la oralidad hay un tema que deberíamos profundizar en el futuro. Se trata de las propiedades de la competencia lingüística y su relación con las líneas tonales de los enunciados orales. Como ya mencionamos antes, en esta investigación definimos adoptar el criterio tonal para separar los enunciados de las producciones infantiles,

pero en paralelo asumimos de base la gramática generativa para encarar su análisis. Esto fue significativo especialmente para algunas cadenas de enunciados que -desde el punto de vista tonal- eran parte de una misma construcción, pero -desde el punto de vista sintáctico- debían analizarse como varias oraciones autónomas en tanto proyecciones distintas de FLEX. El problema aquí es que la gramática generativa determina que el sonido y el significado no se relacionan directamente, sino que están mediados por la sintaxis.

Si bien la confluencia de ambas perspectivas no generó grandes conflictos en el análisis de nuestro objeto de estudio en este caso, porque primó el análisis sintáctico, este sigue siendo un tema para desarrollar en general. Y con esto se abre otra posible línea de investigación que sería necesario aclarar y resolver.

Por último, otra posible proyección del estudio podría desarrollarse sobre la base de los resultados ya obtenidos en este trabajo, porque se pueden diseñar análisis más extendidos y que involucren otros factores (tanto lingüísticos como extralingüísticos). Insistiremos entonces en que no sirve solo abrir la gramática de nuestra lengua y estudiarla a fondo para saber cómo funciona o cómo fue su adquisición y desarrollo. Es imprescindible analizar el comportamiento de las propiedades gramaticales que nos interesan en producciones lingüísticas concretas y considerando las situaciones en las que estas tienen lugar para acceder al estudio de esa competencia lingüística que poseemos los hablantes

Referencias bibliográficas

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

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

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

Chomsky, N. (1982). *Lectures on government and binding*, Dordrecht, Foris.

- Chomsky, N. (1986). *El conocimiento del lenguaje: su naturaleza, origen y uso*. Alianza.
- Chomsky, N. (1988). *La nueva sintaxis. Teoría de la rección y el ligamiento*. Paidós.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. The MIT Press.
- Chomsky, N., y Lasnik, H. (1991). Principles and parameters theory. En J. Jacobs (1991) [Ed.] *Syntax: an International Handbook of Contemporary Research*. De Gruyter.
- D'Introno, F. (2001). *Sintaxis generativa del español: evolución y análisis*. Cátedra.
- De Beaugrande, R. y Dressler, W. U. (1981). Cohesión. En *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Defagó, C. (2018). Los recursos lingüísticos más allá de la oración: una interpretación de su desarrollo. En A. Gonzalo, C. Carrió y C. Parera (Comp.) *Lingüística Generativa: desde los estudios teóricos a las reflexiones histórico-filosóficas* (pp. 10-28). ISBN 978-987-749-118-0. URL: https://www.fhuc.unl.edu.ar/institucional/wp-content/uploads/sites/3/2018/08/Linguistica-generativa_Digital.pdf
- Devis Márquez, P. (2011). El Parámetro del Sujeto Nulo y la enseñanza del español como lengua extranjera. Reflexión gramatical. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, pp. 59-86.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar* (1st Ed.). Edward Arnold.
- Hualde, J. I. (2005). *The sounds of Spanish*. Cambridge University Press.
- Karmiloff, K., y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente* (Vol. 28). Ediciones Morata.
- Fernández Lagunilla, M., y Rebollo, A. A. (1995). *Sintaxis y cognición*. Síntesis.
- Raiter, A., y Jaichenco, V. (2002). *Psicolingüística: Elementos de adquisición, comprensión, producción y alteraciones del lenguaje* (No. 159.964. 3/. 4). Editorial Docencia.
- Shum, G., Conde, A., Díaz, C. (1989). ¿Cómo se adquieren y usan los términos deícticos en lengua española? Un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 49, pp. 45-64.
- Shum, G. (1993). El pronombre en el lenguaje formal del niño. *Infancia y aprendizaje*, 61, pp. 107-121.

Nota biográfica

Camila Mendoza es Profesora y Licenciada en Letras Modernas (con orientación en Estudios Lingüísticos) por la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente maestranda de la Maestría en Lingüística de la Universidad Nacional de San Juan. Forma parte del equipo de investigación "La relación sintaxis-semántica analizada

desde dos modelos teóricos y dos fenómenos lingüísticos” (SECyT), dirigido por la Dra. Cecilia Defagó. Ha participado como expositora en eventos científicos vinculados al tema del presente trabajo. Es coautora del capítulo “Perspectiva de género en la lengua y cultura rioplatense” del libro *Espacio ELE: Apuntes teóricos y propuestas prácticas para la enseñanza de Español y la Lengua Extranjera*. (ISBN 978-987-760-123-7).