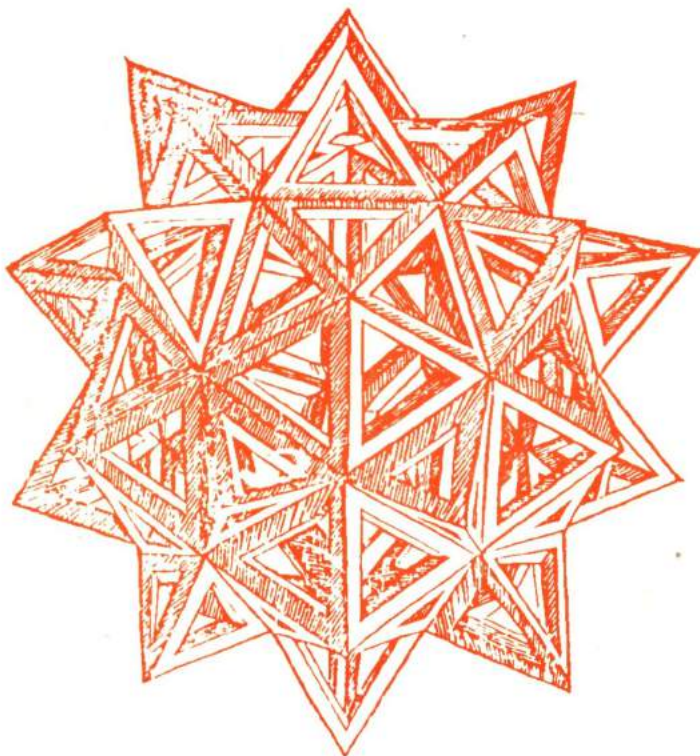


signo & seña

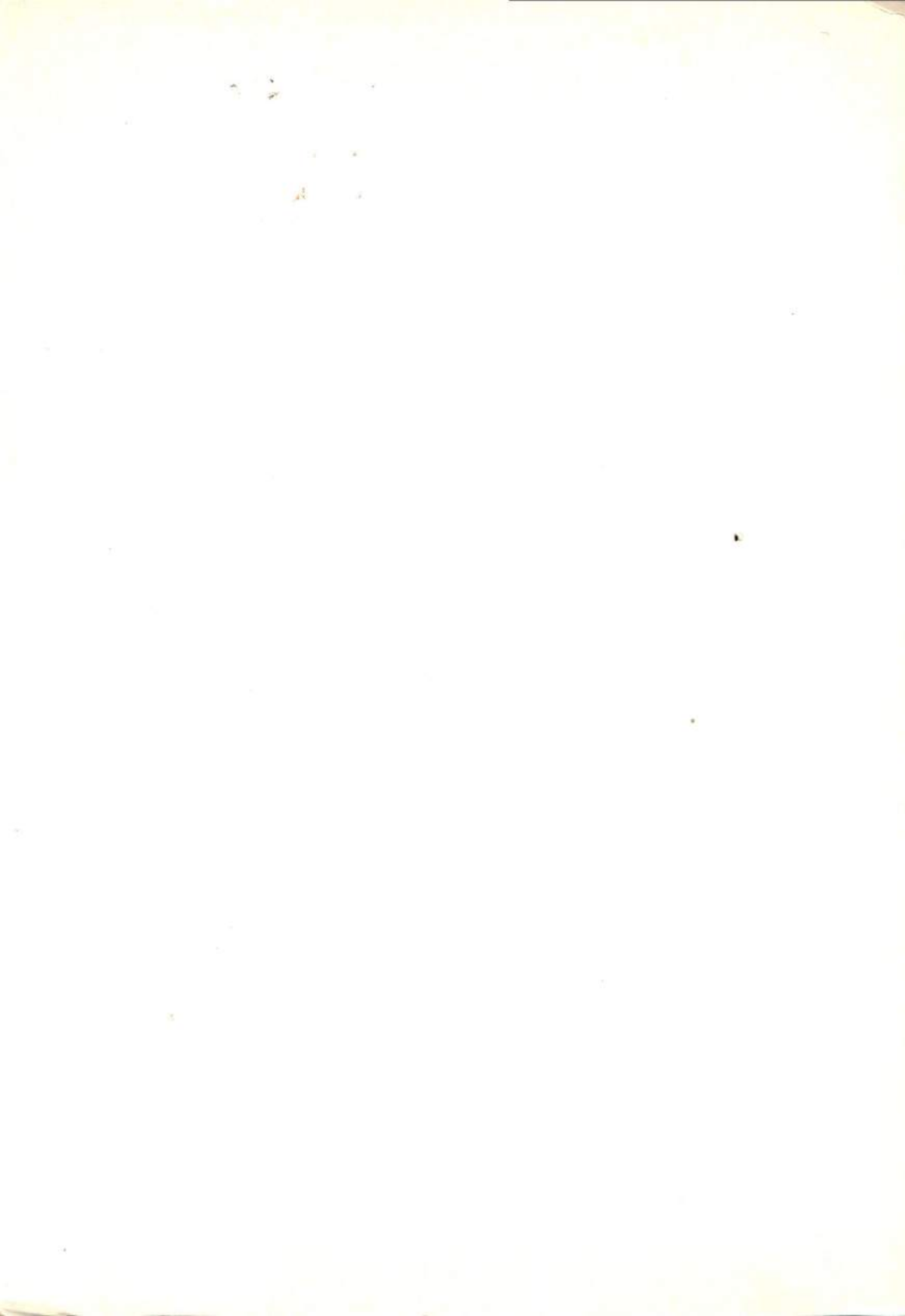
Revista del Instituto de Lingüística



Perspectivas
en psicolingüística

Facultad de
Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Número 8 Diciembre de 1997



signo & seña



signo & seña

Revista del Instituto de Lingüística

**Perspectivas
en psicolingüística:
enfoques, métodos, objetos**

Facultad de
Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Número 8 Diciembre de 1997

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

Decano

Dr. Luis A. Yanes

Vicedecano

Dr. José E. Burucúa

Secretario Académico

Lic. Ricardo P. Graziano

Secretario de Investigación y Posgrado

Prof. Félix Schuster

Secretario de Supervisión Administrativa

Dr. Antonio M. Scodellaro

Prosecretaria de Publicaciones

Prof. Gladys Palau

Coordinador de Publicaciones

Lic. Mauro Dobruskin

Consejo Editor

Susana Romanos de Tiratei

Berta Braslavsky

Francisco Bertelloni

Carlos Herrán

Fernando Rodríguez

Adrián Vila

© Facultad de Filosofía y Letras - UBA - 1995
Puan 480 Buenos Aires República Argentina

ISSN: 0327 - 8956

Serie Revistas Especializadas

signo & seña



Directora

Elvira Narvaja de Arnoux

Consejo Editor

Carlos Rafael Luis

Mariana Podetti

Roberto Bein

Coordinadoras del número

Paula Mahler

Adriana Silvestri

Diseño

Diego Cabello

Corrección Técnica

Corina García González

Correspondencia

Revista Signo & Seña

Instituto de Lingüística

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

25 de Mayo 221

(1002) Buenos Aires (Argentina)

Fax: (54-1) 343 - 2733

postmast@iling.filo.uba.ar

Consejo Asesor

Maria Bernardete Abaurre
(Campinas)

Marc Angenot
(Montreal)

Juan Azcoaga
(Buenos Aires)

Ana María Barrenechea
(Buenos Aires)

Rodolfo Cerrón Palomino
(Lima)

Germán de Granda
(Valladolid)

Adolfo Elizaincín
(Montevideo)

Sofía Fisher
(París)

María Luisa Freyre
(La Plata)

Charlotte Galves
(Campinas)

Erica García
(Leiden)

Ana Gerzenstein
(Buenos Aires)

Catherine Kerbrat-Orecchioni
(París)

Yolanda Lastra
(México)

Beatriz Lavandera
(Buenos Aires)

Ana María Manrique
(Buenos Aires)

Nora Múgica
(Rosario)

Herman Parret
(Lovaina)

Eni Pulcinelli-Orlandi
(Campinas)

Régine Robin
(Montreal)

Adalberto Salas
(Concepción)

Zulema Solana
(Rosario)

Índice

| | |
|--|-----|
| <i>Presentación</i> | 13 |
| <i>Perspectivas en psicolingüística: enfoques, métodos, objetos</i> | |
| <i>El estudio del lenguaje privado: problemas metodológicos</i> | 21 |
| Ignasi Vila | |
| <i>La importancia teórica del habla privada</i> | 35 |
| William Frawley | |
| <i>La adquisición del lenguaje: hipótesis y datos</i> | 59 |
| Celia Jakubowicz | |
| <i>Relativas sin movimiento en la gramática infantil</i> | 99 |
| Zulema Solana | |
| <i>Diferenças individuais em aquisição da linguagem</i> | 117 |
| Cecilia Perroni | |
| <i>Adquisición de estrategias de reparación</i> | 139 |
| Rosa Montes | |
| <i>Las cláusulas relativas y sus funciones en el discurso narrativo infantil</i> | 169 |
| Aura Bocaz | |
| <i>Texto, textura y modalidad de producción en narrativas infantiles orales y escritas</i> | 201 |
| Paula Mahler | |
| <i>Renarración y reelaboración del texto narrativo</i> | 237 |
| Norma Desinano | |

| | |
|---|-----|
| <i>La habilidad de reformulación escrita en alumnos del ciclo secundario</i> | 269 |
| Adriana Silvestri | |
| <i>El registro de las modalidades en los apuntes de un texto fuente argumentativo</i> | 287 |
| Elvira N. de Arnoux - Maite Alvarado | |
| <i>Representaciones sociales en el proceso de lectura</i> | 317 |
| Mariana di Stefano - María Cecilia Pereira | |

Presentación

*Perspectivas
en psicolingüística:
enfoques, métodos,
objetos*

Desde sus comienzos disciplinares, institucionalizados en la década de 1950, la psicolingüística ya mostraba una significativa diversidad en sus enfoques y concepciones de los problemas estudiados así como en la reivindicación de un objeto propio de estudio. Esta diversidad se ha incrementado durante décadas de desarrollo de la disciplina con la incorporación de nuevas problemáticas provenientes, por lo general, del campo de las ciencias del lenguaje.

Como toda disciplina de confluencia, la psicolingüística tiene fronteras difusas y los modelos actualmente en vigencia difieren en el momento de definir sus áreas de incumbencia y sus abordajes teórico-metodológicos.

Los trabajos que presentamos dan cuenta de esta diversidad: pensar que el objeto se circunscribe al sistema lingüístico o incorporar variables discursivas; considerar la adquisición del lenguaje desde un punto de vista biológico o tener también en cuenta la incidencia de factores sociales. En cuanto a lo metodológico, las elecciones teóricas influyen en la adopción de criterios de análisis que difieren en su tratamiento de factores cuantitativos y cualitativos.

El eje de los dos primeros trabajos es la categoría de lenguaje privado, de larga y productiva trayectoria en psicología y psicolingüística. Desde una perspectiva sociocultural de raíz vigotskiana, el artículo de Ignasi Vila considera fundamental esta categoría para comprender la polémica relación pensamiento-lenguaje. A partir de un análisis crítico de algunas carencias y contradicciones teórico-metodológicas de los estudios basados en el modelo socio-cultural, genera una propuesta de investigación para el lenguaje privado que permite explicar los mecanismos

específicos de la mediación semiótica en la construcción del psiquismo individual. En una actitud crítica semejante, también el trabajo de William Frawley también las limitaciones del modelo y propone una integración no ecléctica con las teorías computacionales de la mente, realizada a partir del habla privada entendida como lenguaje para el pensamiento. La investigación psicolingüística en lengua segunda proporciona al autor la ejemplificación necesaria para fundamentar su propuesta.

Los artículos de Celia Jakubowicz y Zulema Solana se inscriben en un paradigma opuesto al de los anteriormente reseñados, aplicado en este caso al problema de la adquisición del lenguaje.

Jakubowicz, a partir de una postura psicológica que enfatiza la importancia del factor biológico en la constitución del psiquismo y del uso de modelos gramaticales formales congruentes con tales principios innatistas, expone un panorama general de la evolución histórica de este enfoque desde sus primeras formulaciones en la década de 1950 hasta nuestros días. Otorga especial desarrollo a las implicaciones de la Teoría de los Principios y Parámetros de la gramática universal para el estudio de la adquisición del lenguaje, discutiendo las diversas hipótesis que se proponen dentro del modelo para explicar los hechos observados. El trabajo de Zulema Solana analiza el proceso de construcción de proposiciones relativas en la producción escrita del niño. El artículo permite acceder a este modelo desde la práctica de investigación y advertir el movimiento de realimentación constante entre una propuesta de explicación teórica y el análisis de las producciones efectivas del niño durante la adquisición.

Parte de los estudios sobre adquisición del lenguaje se dedica a la investigación de las diferencias individuales. Son clásicos los trabajos que hacen referencia a estilos nominales frente a pronominales o estilos gestálticos frente a estilos analíticos. En el artículo de Cecilia Perroni se lleva a cabo una revisión de la problemática de las diferencias individuales y su importancia para el análisis del desarrollo del lenguaje. En este caso, y a partir de un estudio longitudinal llevado a cabo con gemelos, las diferencias se centran en el género, puesto que la autora encuentra un estilo "femenino-narrativo" y un estilo "masculino-explicativo" vinculados con los estereotipos sociales que se manifiestan en el tipo de intercambio discursivo que los padres mantienen con los hijos.

Un estudio longitudinal de las interacciones entre una niña, entre los 1;7 y los 2; 11 años, y su madre, permite que Rosa Montes investigue el desarrollo de las habilidades metalingüísticas a partir de un análisis funcional de las autocorrecciones que realiza la niña de sus propias emisiones. Montes encuentra que la habilidad para monitorear el propio discurso es de aparición temprana y que esta se vincula con las posibilidades de reflexión acerca del sistema que el niño está construyendo.

Durante los últimos años se han incrementado los trabajos de investigación sobre el desarrollo discursivo en los niños. El tipo textual más abordado es el narrativo y los aspectos más estudiados comprenden el desarrollo de los discursos en sus procesos comprensivos, vinculados especialmente con la noción de *esquema* narrativo, el desarrollo de la producción desde el punto de vista superestructural, el estudio de los recursos cohesivos textuales o el estudio de aspectos del desarrollo de la sintaxis dentro de un marco discursivo dado. Los tres últimos artículos que presentamos abordan, desde diferentes perspectivas y con objetivos disímiles, el desarrollo del discurso narrativo.

El trabajo de Aura Bocaz investiga, desde un marco de orientación funcional, las funciones pragmáticas que desempeñan las cláusulas relativas en relatos producidos por niños argentinos y chilenos de diferentes edades. Esta investigación, que está encuadrada en un estudio translingüístico dirigido por Ruth Berman y Dan Slobin (1994), encuentra que las cláusulas relativas cumplen distintas funciones discursivas en la producción del relato. Por medio de análisis cuantitativos y cualitativos llega a la conclusión de que la utilización de estas construcciones se vuelve significativa a partir de los 5 años y que los procesos de inserción de dichas cláusulas se hacen más complejos con el aumento de la edad.

El texto de Paula Mahler presenta un análisis de narraciones producidas por niños de 9 años a partir de la reformulación de un cuento tradicional. El objetivo del mismo es observar si los textos obtenidos de forma oral y de forma escrita difieren en sus aspectos macroestructurales, superestructurales y microestructurales. Por medio de un análisis de la recuperación episódica, de las relaciones conectivas entre nudos, del estudio de las aperturas y cierres del relato y del tipo de configuración discursiva por medio de la cual los niños dan cuenta de un episodio presente en el texto fuente, la autora concluye que las diferencias fundamentales

entre los relatos orales y escritos se encuentran en el nivel de lo microestructural pero que, dada la naturaleza de la tarea y el tipo de *input* recibido por los niños, no es posible hablar estrictamente de oralidad y de escritura sino de modalidades orales y escritas de producción del relato.

A partir de una tarea de recuentos orales sucesivos de un cuento no tradicional producidos por niños de 2º y 3er grado de escuelas primarias, Norma Desinano analiza procedimientos de reformulación del texto fuente centrándose en el análisis de una configuración discursiva. Por otra parte, observa las posibilidades de modificación del texto propio a partir de los cambios producidos en cada uno de los recuentos. La autora encuentra importantes diferencias entre los textos producidos por los niños más pequeños y los más grandes y entre las sucesivas narraciones, como un indicio de capacidad de revisión del texto propio sin vínculo con el texto fuente.

Dentro del área de estudio de la adquisición discursiva, se presentan tres trabajos que toman como objeto tipos textuales que –debido a sus exigencias cognitivo-discursivas– comienzan a desarrollarse a partir de la adolescencia.

El trabajo de Adriana Silvestri se dedica al análisis de la producción escrita de textos expositivo-explicativos. Se centra en la habilidad de reformulación de los sujetos como indicio de la competencia discursiva en un marco comunicativo determinado y en la relación entre un dominio de pensamiento característico de una ciencia y el tipo de discurso que permite acceder a su sistema categorial y operar con él.

Elvira N. de Arnoux y Maite Alvarado analizan las dificultades que presenta la complejidad enunciativa de un texto argumentativo para alumnos egresantes del ciclo secundario e ingresantes a la universidad, clasificados según sus habilidades lectoras. A través de una serie de pruebas que evalúa tanto la comprensión como la regulación del proceso comprensivo, se estudia el comportamiento lector de los alumnos en relación al tipo de índice de modalidad y a su función en el texto, y se demuestran los efectos que tienen el borrado, el registro o la distorsión de las modalidades en la construcción de la representación semántica de un texto argumentativo.

Finalmente, el trabajo de María Cecilia Pereira y Mariana di Stefano, centrado también en la resolución de tareas de lectura por parte de los alumnos ingresantes a la universidad, enfoca las dificultades para realizar

operaciones de relación e integración entre textos con orientaciones argumentativas contrapuestas. A partir del análisis de los datos, las autoras caracterizan la representación que los alumnos construyen de la tarea de lectura en el marco institucional que la propone, y la confrontan con su desempeño comprensor, indicando cómo incide dicha representación en distintas instancias del proceso.

Los trabajos que se presentan en este número no pretenden abarcar todo el campo de la psicolingüística sino formular algunos problemas y sus posibles soluciones y, al mismo tiempo, mostrar trayectorias diversas en el desarrollo de una ciencia de reciente constitución.

Paula Mabler
Adriana Silvestri

Ignasi Vila

*El estudio del lenguaje
privado: problemas
metodológicos*

Universidad de Girona

Una primera versión de este trabajo fue leída como comunicación en el XXV International Congress of Psychology celebrado en Bruselas en julio de 1993. Esta investigación ha sido subvencionada con una beca de la DIGICYT del Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Introducción

Algunos estudios de psicolingüística evolutiva realizados en los últimos quince años (Karmiloff-Smith, 1979, 1985, 1987; Hickmann, 1985a, 1985b, 1987) evidencian nuevos aspectos del habla infantil, especialmente los referidos al desarrollo tardío del lenguaje, que reabren la polémica sobre las relaciones entre pensamiento y lenguaje. De hecho, cada vez existen más datos empíricos que apoyan la idea de la existencia de un tipo de relaciones entre pensamiento y lenguaje en las que no prima ni uno ni otro. Es decir, ni el lenguaje traduce el pensamiento ni el segundo es anterior al primero. Por el contrario, tal como mostró Vigotsky, entre pensamiento y lenguaje existen relaciones de interdependencia mutua sin que se pueda afirmar la primacía de ninguno de ambos.

Es ampliamente conocido que Vigotsky aborda el estudio de las relaciones entre pensamiento y lenguaje a través de su concepción del pensamiento verbal visto como una totalidad compleja, sometida a leyes propias y cualitativamente distinta del pensamiento y del habla. Para él, la unidad del pensamiento verbal es la significación de la palabra y, metodológicamente, aborda la investigación de los diferentes planos que van desde el lenguaje externo hasta el motivo que sugiere un pensamiento. Entre ellos, el estudio del lenguaje interiorizado o habla interna, considerado también como una formación específica que tiene leyes propias, deviene en fundamental para comprender las relaciones entre pensamiento y lenguaje.

Vigotsky define el lenguaje interior como habla para uno mismo y considera que el estudio del lenguaje egocéntrico permite captar la estructura y la naturaleza del lenguaje interior. De hecho, Vigotsky consi-

dera la existencia de continuidad funcional y estructural entre ambos lenguajes, de modo que el segundo se transforma en el primero para cumplir la misma función: planificar y regular la propia conducta.

Por eso, para Vigotsky, para comprender en profundidad las relaciones entre pensamiento y lenguaje se requiere también un estudio en profundidad del lenguaje egocéntrico.

En este artículo nos centramos justamente en este último aspecto. De hecho, pensamos que muchos de los trabajos que se han realizado sobre el lenguaje egocéntrico, incluidos los del propio Vigotsky, no respetan algunas de las condiciones que están implícitas en las concepciones vigotskianas sobre el lenguaje egocéntrico y el lenguaje interior. Así, en la primera parte de este artículo repasamos brevemente las ideas vigotskianas más importantes sobre el lenguaje egocéntrico y, en la segunda parte, proponemos, de acuerdo con ellas, algunas premisas metodológicas a tener en cuenta en su estudio.

Lenguaje egocéntrico y lenguaje interior

Vigotsky cree que existen varias razones para abordar el estudio del lenguaje interior desde el estudio del lenguaje egocéntrico. En primer lugar, considera que el lenguaje egocéntrico es un lenguaje todavía articulado y sonoro; es decir, un lenguaje exteriorizado por su forma de manifestación y, al mismo tiempo, un lenguaje interior por sus funciones y su estructura: "... <el lenguaje egocéntrico> es un *lenguaje interior accesible a la observación directa y a la experimentación*, es decir, un proceso interno por su naturaleza y externo por sus manifestaciones" (Vigotski, 1985: 342).

La segunda ventaja que comporta estudiar las relaciones entre el lenguaje egocéntrico y el lenguaje interior se relaciona con el propio método genético que emplea Vigotsky. Así, el lenguaje egocéntrico no se presenta con carácter estático sino dinámico a lo largo de su desarrollo, de forma que se puede observar cómo determinadas particularidades "declinan progresivamente mientras que otras se forman lentamente" (1985: 342). Así, Vigotsky distingue las tendencias del lenguaje interior a lo largo de su desarrollo: los rasgos que no le son esenciales y desaparecen progresivamente, los que por el contrario sí lo son y se refuerzan con el paso del tiempo, etc.

La hipótesis vigotskiana de considerar el habla egocéntrica como una etapa de transición en la evolución que va del lenguaje verbal al lenguaje interior se apoya en la consideración de que la primera habla infantil es esencialmente una formación social que progresivamente se va diferenciando en habla para los otros y en habla para uno mismo. Su propuesta fue evaluada en numerosos experimentos, diseñados por él mismo, Luria, Leontiev y Levina, en los que supuestamente el habla egocéntrica, si se caracterizaba por las tesis de Piaget (incapacidad de diferenciar el propio punto de vista del punto de vista de los otros, traducción de estructuras egocéntricas, etc.) debía de aumentar notablemente.

Vigotsky concluye, en primer lugar, que el lenguaje privado surge de diversas diferenciaciones en relación al lenguaje para los otros; por lo tanto, su naturaleza es social y además, subjetivamente, desde el punto de vista del niño, es empleado con dicha función sin que esté completamente separado del lenguaje para la comunicación. Es como si el niño hablara con un interlocutor no presente o "fantasma", siendo las situaciones sociales, sorprendentemente, las que posibilitan el mayor coeficiente de habla privada. La segunda conclusión de Vigotsky se refiere a la función del habla egocéntrica. Para él, a diferencia de Piaget, dicha habla no es una simple acompañante de la acción. Por el contrario, "los niños no hablan solo de lo que están haciendo; su acción y conversación son parte de *una única y misma función psicológica* dirigida hacia la solución del problema planteado" (Vigotski, 1979: 49) y, en consecuencia, "*los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda del lenguaje, así como con la de sus ojos y de sus manos*" (Vigotski, 1979: 49).

En tercer lugar, Vigotsky vincula el habla egocéntrica con el habla comunicativa, de modo que, en un primer momento, los niños se dirigen a los adultos explicándoles la acción en curso o lo que van a hacer. Posteriormente, a medida que dominan el lenguaje en el sentido de la descontextualización, aparece junto al uso interpersonal del lenguaje un uso intrapersonal. Así, el habla egocéntrica deja de acompañar la acción del niño, precediéndole en su actividad con una función autorreguladora y de planificación. Por último, su evolución tiene como destino la forma interior de dicha habla, o lenguaje interiorizado.

Las características del lenguaje interior que describe Vigotsky fueron estudiadas desde el habla egocéntrica. En forma resumida se puede afirmar que Vigotsky caracteriza a ambos como una conversación o diálogo con uno mismo, respondiendo por lo tanto a una estructura dialógica.

Las ideas de Vigotsky sobre el lenguaje interior están estrechamente relacionadas con las de Bajtín (Vila, 1985; Ramírez, 1991; Wertsch, 1985, 1991). Así, junto a la idea de la existencia de un lazo indisoluble entre el signo y la situación social y de que cualquier referencia a la vida interior de los sujetos debe encararse como contacto social con uno mismo, Vigotsky, inspirándose en Yakubinskii, añade que tanto el uso del habla egocéntrica como el del habla interior comporta la interiorización de las reglas del diálogo social, de forma que su mediación se realiza mediante mecanismos conversacionales.

Yakubinskii consideraba que en el intercambio verbal entre dos interlocutores debía de existir una cierta comunidad de masas apercebidas o, dicho de otro modo, ambas subjetividades debían de poseer una cantidad importante de información en común, de modo que una de las propiedades del diálogo era la abreviación, caracterizada por la simplificación de la sintaxis, la enunciación del pensamiento en forma condensada, un número menor de palabras, etc. Por lo tanto, el establecimiento de cualquier diálogo necesita, en primer lugar, la negociación de un tema común que, una vez compartido por los interlocutores, les permite establecer sus comentarios o predicaciones, cuya característica es la abreviación.

Siguiendo este esquema, Vigotsky considera que en el lenguaje interior y, por lo tanto, en el habla egocéntrica, la abreviación es máxima, de forma que ambas se pueden interpretar según un modelo dialógico en el que el sujeto está comunicado consigo mismo.

Para poder continuar su análisis sobre el lenguaje interior, Vigotsky establece una distinción, tomada de Paulhan, entre significado y sentido. El sentido "representa el conjunto de hechos psicológicos que una palabra puede hacer aparecer en nuestra conciencia. El sentido de una palabra es siempre, por lo tanto, una formación dinámica, compleja, fluctuante, que comporta diversas zonas de estabilidad diferentes. El significado no es más que una de las zonas del sentido que la palabra adquiere en un determinado contexto verbal, pero es la zona más estable, la más unificada y la más precisa" (Vigotski, 1985: 370). Según esta distinción, Vigotsky retoma nuevamente la función representativa y la función referencial del lenguaje, primando en su análisis el valor de uso del lenguaje de forma que, si bien el significado puede verse como un punto inmutable que permanece estable a pesar de las modificaciones que afectan el sentido de la palabra en función del contexto, de hecho "el significado

real de la palabra no es constante. En tal operación la palabra tiene tal significado, en tal otra toma un significado diferente. Este dinamismo del significado nos lleva justamente al problema de Paulhan, es decir, a la relación entre significado y sentido. La palabra tomada aisladamente y en el diccionario no tiene más que un único significado. Pero dicho significado no es más que una potencialidad que se realiza en la lengua viva, en la que no es más que una piedra en el edificio del sentido" (Vigotski, 1985: 370).

Las implicaciones de esta posición son evidentes. Por una parte, reformula el concepto de signo lingüístico, tal como fue estudiado por Saussure, de forma que las relaciones significante/significado adquieren una dimensión cualitativamente diferente y se encaran como algo inestable, fluctuante y dinámico antes que como algo estable e inmutable. Por la otra, priman los aspectos funcionales implicados en el uso del lenguaje, de forma que el sujeto, si lo entendemos como el resultado del uso de los signos y los símbolos, surgirá a través del dominio de dichos recursos mediacionales, entendido como un proceso de generalización reflexiva y de contextualización pragmática ya que, tal como se deduce de lo dicho, para Vigotsky en las hablas egocéntrica e interior predomina el sentido sobre el significado.

Este último punto de las tesis de Vigotsky requiere una mayor explicación. De hecho, la introducción de la distinción entre significado y sentido debe entenderse exclusivamente en relación al contexto (lingüístico y extralingüístico) del uso del lenguaje, de forma que no niega sus afirmaciones sobre el valor mediacional de los signos a lo largo de su progresiva descontextualización.

Por el contrario, en el razonamiento conceptual las relaciones signo-signo se mantienen estables, no fluctúan según los contextos, relacionándose con la descontextualización en el sentido de asumir e incorporar el punto inmóvil e inmutable del "sentido" de las palabras que comparte una comunidad lingüística.

En otras palabras, la definición de Saussure sobre el signo lingüístico resultaría válida para comprender las ideas de Vigotsky sobre el control de la actividad del sujeto relacionada con el razonamiento conceptual. Sin embargo, las relaciones signo-signo y signo-objeto que aparecen en el habla egocéntrica y en el habla interior no se establecen como relaciones estables entre lo denotado y lo evocado, sino que varían en función del contexto y, por lo tanto, el propio lenguaje deviene un contexto

restrictivo en el que *solo él* permite la interpretación de lo dicho.

Evidentemente, ello implica el dominio de las relaciones signo-signo implicadas en el uso del lenguaje o, expresado en otros términos, presupone el dominio de la progresiva recontextualización implicada en la elaboración de un discurso coherente y cohesionado.

Por lo tanto, si el habla interior, y el habla egocéntrica anterior a ella, representa una de las mediaciones entre el lenguaje y el pensamiento, esta podrá cumplir su papel si el sujeto domina dichos recursos mediacionales tanto en su valor generalizador de la realidad como en su valor de uso para cohesionar el discurso.

De otra forma, dado el predominio del sentido sobre el significado en el habla egocéntrica y en el habla interior, su papel mediador de la mente devendría imposible.

En resumen, Vigotsky considera que el estudio del lenguaje egocéntrico es la llave para estudiar el lenguaje interior y su papel mediador de la mente humana. Además, considera que su origen es social, de modo que, progresivamente, en el sujeto se diferencia un habla para los demás y un habla para uno mismo que, inicialmente, tiene una forma externa, pero que posteriormente se interioriza. Igualmente, piensa que su verdadera naturaleza es dialógica y que, por lo tanto, presenta las características del diálogo social y del discurso.

Algunas consideraciones sobre las investigaciones relacionadas con el lenguaje egocéntrico

A pesar de sus declaraciones, los trabajos de Vigotsky sobre el lenguaje egocéntrico no fueron muy distintos de los que ya había realizado el propio Piaget. De hecho, Vigotsky se limitó a aislar producciones supuestamente egocéntricas y a calcular un coeficiente para mostrar la relación entre el habla egocéntrica y el habla social. Es decir, en términos de Bajtín, Vigotsky adoptó una perspectiva monológica para estudiar el lenguaje egocéntrico y el lenguaje interior, en contra de sus propios planteamientos, que requerían un tratamiento dialógico en contexto auténticamente comunicativos y sociales.

Los trabajos posteriores que se realizaron en el mundo occidental adoptaron el mismo tratamiento del habla egocéntrica, de modo que, como señala Ramírez (1991), la mayor parte de las investigaciones se de-

dican, desde el punto de vista metodológico, a clasificar las emisiones infantiles en sociales y egocéntricas, dando por sentado que las segundas cumplen una función autorreguladora o están en trance de hacerlo. Ciertamente, con el tiempo se han refinado los métodos y el estudio del rol funcional de las emisiones infantiles en relación con el transcurso de su actividad ha ocupado a muchos investigadores. Lo paradójico de estos trabajos es que se afirma el origen social del lenguaje egocéntrico y, sin embargo, no se tiene en cuenta el contexto social y comunicativo en el que emerge. De hecho, lo único que interesa de su estudio es su mayor o menor eficacia en relación a la actividad infantil.

Creemos que uno de los aportes más interesantes de Vigotsky remite a su concepción sobre el rol mediador de los signos y los símbolos a lo largo del desarrollo y, por lo tanto, a sus ideas sobre el habla egocéntrica y el habla interior. Por eso, para comprender completamente el pensamiento de Vigotsky, se debe abordar el estudio del habla egocéntrica desde una perspectiva diferente. No se trata de conocer el mayor o menor grado de eficacia del habla egocéntrica en el ámbito de la actividad infantil, sino conocer el impacto que tiene la progresiva interiorización de los signos y los símbolos en el funcionamiento cognitivo individual del sujeto.

Como ya han señalado Coll (1985) y Coll y *al.* (1992), uno de los problemas de la teoría vigotskiana y, en general, de las perspectivas socioculturales, es la falta de un modelo de funcionamiento cognitivo individual que permita dar cuenta de los mecanismos concretos y específicos a través de los cuales los diferentes modos de interacción social repercuten diferencialmente en los procesos cognitivos individuales. Ciertamente, estamos aún muy lejos de poder resolver esta cuestión, pero no cabe duda de que, desde una perspectiva vigotskiana, una parte importante de la respuesta se encuentra en el análisis de las funciones del lenguaje. Por eso, todo aquello que permite avanzar en el estudio del habla egocéntrica y de su progresiva interiorización son pasos adelante en la comprensión del funcionamiento de la mente humana.

Ahora bien, para avanzar en dicha dirección, el estudio del lenguaje egocéntrico debe cambiar de perspectiva y adoptar un tratamiento dialógico frente al tratamiento monológico clásico. Ello implica entender que el lenguaje egocéntrico emerge principalmente en situaciones objetiva o subjetivamente sociales y que, por lo tanto, desde el punto de vista del niño es empleado como comunicación, aunque objetivamente

tenga una función de regulación y planificación. En segundo lugar, comporta incorporar al estudio del lenguaje egocéntrico tanto el contexto extralingüístico como el contexto lingüístico social (producciones de los demás) e individual (las otras producciones emitidas por el sujeto) en el que emerge.

Esta perspectiva, iniciada ya por algunos autores (Feigenbaum, 1992; Plá, 1989; Ramírez, 1992; Vila, 1993), muestra que el estudio del habla egocéntrica desde una perspectiva discursiva y dialógica permite comprender algunos de los mecanismos implicados en el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. Así, por ejemplo, producciones egocéntricas generadas en un contexto social acostumbran a interpretarse por el otro como producciones sociales y, por lo tanto, son tratadas como tales: se extiende su significado y se incorporan al propio discurso, adoptando a través del "otro" una perspectiva referencial y "objetiva" que va más allá del sentido subjetivo y autorregulador que cumplía en el hablante. De la misma manera, producciones del "otro" pasan a incorporarse como formas individuales de lenguaje egocéntrico con una clara función autorreguladora.

En definitiva, el estudio de los mecanismos psicológicos implicados en la Zona de Desarrollo Próximo, entendido como el estudio de los mecanismos de influencia "educativa" (formal o informal) que permiten la construcción individual del conocimiento es uno de los puntos claves para comprender el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. Nuestra propuesta remite al estudio del lenguaje egocéntrico que se produce dentro de la propia Zona, ámbito social y comunicativo por excelencia, desde una perspectiva discursiva y dialógica, con el objeto de comprender mejor el papel mediador del lenguaje en el ámbito de lo individual.

Bibliografía

- Coll, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de Psicología*, 33, 59-70.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1992). *Actividad conjunta y habla: Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa*. Manuscrito no publicado. Universitat de Barcelona. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació.
- Feigenbaum, P. (1992). Development of the syntactic and discourse structures of private speech. En: R.M. Díaz y L.E. Berk (comp.) *Private speech, from social interaction to self-regulation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hickmann, M. (1985a). The implications of discourse skills in Vygotsky's developmental theory. En: J.V. Wertsch (comp.) *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1985b). Metapragmatics in child language. En: E. Mertz y R.J. Parmentier (comp.) *Semiotic mediation, sociocultural and psychological perspectives*. Orlando, Fl.: Academic Press.
- _____ (1987). The pragmatics of reference in child language. Some issues in developmental theory. En: M. Hickmann (comp.) *Social and functional approaches to language and thought*. Orlando, Fl.: Academic Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A functional approach to child language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1(1), 61-85.
- _____ (1987). Function and process in comparing language and cognition. En: M. Hickmann (comp.) *Social and functional approaches to language and thought*. Orlando, Fl.: Academic Press.
- Plá, L. (1989). *Enseñar y aprender inglés*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Ramírez, J.D. (1991). Nuevas perspectivas metodológicas para el estudio del habla egocéntrica. *Infancia y Aprendizaje*, 53, 119-134.
- _____ (1992). The functional differentiation of social and private speech: A dialogical approach. En: R.M. Díaz y L.E. Berk (comp.) *Private speech, from social interaction to self-regulation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Vigotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- _____ (1985). *Langage et pensée*. Paris: Editions Sociales.
- Vila, I. (1985). Lenguaje, pensamiento y cultura. *Anuario de Psicología*, 33, 17-28.
- _____ (1993). Comentarios a Juan Daniel Ramírez "Texto y diálogo en el aprendizaje lecto-escritor: Nuevas perspectivas en el estudio de la alfabetización de adultos". *Infancia y Aprendizaje*, 61, en prensa.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- _____ (1991). *Voices of the mind*. London: Harvester.

William Frawley

*La importancia teórica
del habla privada*

Universidad de Delaware

Una versión anterior de este trabajo fue presentada como trabajo principal en el Foro de Investigación en Segunda Lengua, Universidad de Cornell, septiembre de 1995.

Traducción: Magdalena Porro - Viviana Werber
Residencia del Traductorado de Inglés, I.E.S. en Lenguas Vivas
"B. R. Fernández"
Tutora: Noemí Rosenblatt

1. Introducción

Siempre es necesario rehabilitar a Vigotsky para que sea útil. Los soviéticos finalmente lo rehabilitaron en el sentido político de la palabra. Sin embargo, dado que Vigotsky hablaba en lo que C. S. Peirce llamó *verdades psíquicas*, afirmaciones incuestionables pero vagas que necesitan especificación para ser de utilidad real, por lo general también es necesario rehabilitarlo teóricamente. Esta reivindicación suele lograrse de dos maneras.

Una de ellas consiste en leerlo a través de otros teóricos rusos, como Bajtín o Leontiev. Sin embargo, este modo de rehabilitar a Vigotsky puede resultar peligroso: Bajtín era un cristiano devoto y un antimarxista y no creía en la racionalidad del Iluminismo, características no precisamente compatibles con Vigotsky. Por otra parte, si bien la teoría de la actividad de Leontiev coincide con el marco teórico vigotskiano, existían diferencias tan serias entre Leontiev y Vigotsky que el primero optó por la escuela de Jarkov. Por lo tanto, entender por *vigotskiana* la reivindicación de *Vigotsky-Bajtín-Leontiev* puede ser tan engañoso como llamar *chomskianos* todos los tipos de gramáticas formales.

La manera más común de rehabilitar a Vigotsky es leerlo a través de la teoría contextualista moderna (no rusa y no soviética). Por ejemplo, es posible realzar el concepto de zona del desarrollo próximo por medio de conceptos tales como los de andamiaje y co-construcción (Newman, Griffin y Cole, 1989), aprendizaje situado y aprendizaje tradicional (Rogoff, 1990) o alguna forma concreta de medir el desarrollo efectivo y potencial (Campione y colaboradores, 1984).

Si bien creo que este último enfoque es correcto, me preocupa la posibilidad de que más adelante lleve a compromisos erróneos. La necesaria *apropiación sociocultural* de Vigotsky conduce fácilmente al reduccionismo sociocultural y a escuelas de pensamiento que abandonan incluso la representación y que, por consiguiente, invocan incorrectamente a Vigotsky. Así, esta rehabilitación de Vigotsky agrega unos centímetros más a la brecha ideológica que existe actualmente entre la posición social y la posición computacional con respecto a la mente.

A pesar de esta tradición, argumentaré que, para utilizar algunas ideas de Vigotsky, primero debemos ser *teóricos computacionales*, no socioculturales. Es necesario entender primero ciertas cosas sobre la computación mental y sólo más tarde el contexto sociocultural, las contingencias del *input*, la inserción situacional del que aprende y todos los otros elementos que aparentemente constituyen el eje de la teoría sociocultural de Vigotsky.

Buena parte de todo esto depende del papel que desempeña el habla privada en las teorías de la cognición y también de la importancia teórica del habla privada en las descripciones de la mente computacional. Pero, antes de hablar de esta nueva versión de Vigotsky, necesito relatar dos historias corrientes.

2. Pistolas y comas

Cuando mi hijo tenía aproximadamente tres años y medio, se ejercitaba en la rebeldía social habitual en los niños de su edad. Una mañana, al ver que tenía la vista clavada en el extremo de la mesa y simultáneamente trataba de meter el dedo en un enchufe, mi esposa no pudo seguir soportando la tensión. Lo señaló con el dedo y le dijo: "¡Christopher, basta!".

Para nuestra gran sorpresa, mi hijo se volvió a su acusadora, dobló los dedos para imitar una pistola, apuntó, reprodujo un sonido fuerte de disparo (¡pum!) y se fue corriendo y gritando a otra habitación mientras blandía el dedo-pistola por encima de la cabeza como si estuviera festejando a voz en cuello una victoria obtenida en el indómito oeste.

Este incidente no le cayó bien a mi esposa, que de inmediato comenzó a aplicar el psicoanálisis tanto a sí misma como a la sociedad en su conjunto —en especial, al jardín de infantes de Christopher— para des-

cubrir la causa de esa violencia a flor de piel. Fui a hablar con él y lo encontré en la sala de estar, aún emitiendo sonidos atenuados de disparo y hablando en voz baja.

“Christopher,” le dije, “esas cosas ponen mal a todo el mundo. ¿Por qué lo hiciste?”

Me miró y contestó sin dudar un instante: “Mamá me disparó, así que yo también le disparé”.

Fue entonces cuando me di cuenta de que mi hijo y yo nos manejábamos en mundos muy distintos. Su conducta respondió exclusivamente al hecho de que mi esposa lo hubiera señalado con su propio dedo, semejante para él a una pistola, cuando lo reprendió. Él vio sólo el *bexis corporal*—como lo llama Bourdieu (1991: 81-89)—de su madre, y la escena se convirtió en un tiroteo imaginario, exactamente la misma actividad que él desarrollaba todos los días con sus compañeros en el jardín de infantes. ¡En ese mundo, los dedos *eran* pistolas, los sonidos *eran* disparos, las palabras *eran* provocación y el movimiento *era* ataque! ¡Dios mío!, bajo semejante presión militar ¿cómo no iba a responder mi hijo? ¡Él también disparó! ¿Quién no lo haría en su lugar?

Contaré ahora una historia equivalente extraída de la investigación en segunda lengua, que muestra las intuiciones de adultos que aprenden alemán como segunda lengua respecto del orden sintáctico y la aplicación de reglas. Se pidió a los estudiantes que decidieran si la siguiente oración (cuya segunda proposición debe tener inversión de orden: *habe ich*) era gramatical (Bhide, 1992: 154):

Mir hat Peter keinen Brief geschrieben, so ich habe ihn zum Geburtstag nicht angerufen¹

S1²: Ésta tiene sujeto verbo

S2: Tendría que ser verbo sujeto

S1: *So ich habe*

S2: *So habe ich ihn*

S1: Pero usted se tiene que referir a... como... ¿entiende?

S2: Me acuerdo de que hay una regla que dice que si viene algo antes de esto

S1: Ajá

1. A mi Pedro no me escribió ninguna carta, así que no lo llamé en su cumpleaños.

2. S1: sujeto 1; S2: sujeto 2.

S2: tiene que ser... si tiene coma y hay una proposición antes de otra proposición es el orden verbo sujeto

S1: Está bien entonces

S2: ¿Vio?

S1: No necesitamos eso

S2: *So habe ich...* Espero que esté bien porque hicimos todas así (Rie).

S1: Ya sé.³

Bhide (1992) se ocupa luego de mostrar que algunas de las otras intuiciones gramaticales de estos y otros estudiantes dependen por completo de la coma. ¡Es evidente que ellos y los hablantes nativos de alemán se manejan en mundos muy distintos!

No es frecuente encontrar situaciones que arrojen tanta luz sobre lo que la Inteligencia Artificial llama *el problema de marco*: el enigma de especificar en forma completa y rigurosa las condiciones que restringen globalmente las decisiones de un sistema inteligente. Pero cuando las reprimendas son tiroteos y los parámetros del orden sintáctico son comas, muchos otros hechos ocurren automáticamente⁴, y una forma de relacionarlos con la teoría es evocar a Vigotsky, rehabilitado con las unidades de las teorías contextualistas actuales. La mente de mi hijo y las de los estudiantes de alemán son cognitivamente penetrables. Internalizaron a la perfección las contingencias de su entorno sociocultural; sus definiciones de situaciones, originalmente co-construidas pero ahora internalizadas,

3. En el original:

C: This one has subject verb

R: It's supposed to be verb subject

C: *So ich habe*

R: *So habe ich ihn*

C: But you have to refer back to, like what, you know what I mean?

R: I just remember that there is a saying that if there is anything that comes before this

C: Unh huh

R: it has to be... if you have a comma and there's a clause before another clause it's the verb subject order you

C: OK so we just

R: know

C: We don't need that so

R: *So habe ich...* I hope this is right because we've done all of them like that [Laughs]

C: I know

4. En el original: "by default".

proporcionan andamiajes para su conducta a medida que generan el significado *on line*. Son aprendices dispuestos y hábiles del entorno semiótico en que se encuentran. De hecho, el libro de texto para aprender alemán hace hincapié en esto con la siguiente advertencia (Bhide 1992: 156): "¡Cuidado con la coma!"

Honestamente, debo decir que a veces este tipo de explicaciones me preocupa, dado que no son predicciones sino descripciones hechas a posteriori. Me pregunto por qué necesitamos la teoría de Vigotsky y no simplemente una de las versiones actuales del reduccionismo social, como la acción situada, que convierte las interpretaciones socioculturales a posteriori en una dudosa virtud metodológica.

Lo que realmente me sorprende de estas pistolas y comas es, más que su contenido sociocultural, su ejecución. Incluso después de haber "explicado" las pistolas y las comas apelando al conocimiento sociocultural, aún no hemos precisado por qué estos individuos se comportaron de esa manera. Esto se debe a que *¿Por qué?* no es lo mismo que *¿Por qué ahora y así?*

Los estudiantes de alemán saben cómo funcionan las comas porque sus historias pedagógicas se lo inculcaron. Sin embargo, lo anterior no permite predecir su conducta. Son *conducidos por las comas* porque pueden fiarse de ellas para salir de apuros, si bien no siempre recurren a ellas sino solo cuando las necesitan. En otras palabras, el contenido social se diferencia del control social. Para mi hijo, "disparar" *controlaba* el marco sociocultural y, cuando me acerqué para hablarle, estaba disparando contra sí mismo y diciendo *pum*, y supongo que los estudiantes de alemán se decían "Coma, coma, coma", ¡y, Dios santo, es lo que encontraban! Las reprimendas y el orden sintáctico son cosas difíciles, y las pistolas y las comas, como es de esperar, devuelven el sistema a su debido equilibrio computacional.

3. El lenguaje para el pensamiento

¿Qué clases de cómputos manejan el flujo de ejecución en un programa, secuencian la información, se ocupan de las excepciones y monitorean las subrutinas, las co-rutinas y la concurrencia? ¿Cuáles son los procedimientos computacionales que especifican cómo la información es manejada o transmitida entre instrucciones o segmentos de instruccio-

nes? ¿Qué parte del código de procesamiento está dedicada a responder a los problemas, se deban a una falla interna del programa (por ejemplo, una violación en la sintaxis del código) o a un trastorno externo (tal como una interrupción iniciada por el usuario)? ¿Cuál es la parte de un programa que especifica dónde y cómo se puede lograr que un sistema vuelva a computar tras una caída o interrupción?

En lenguaje computacional, estas son *estructuras de control*. Los vigotskianos utilizan otras frases para referirse al código de procesamiento que maneja el flujo de datos y que mediatiza lo interno y lo externo: *lenguaje interior* y *habla privada*. Por razones presentadas en otro trabajo (Frawley, en prensa), lo llamaré, en cambio, *lenguaje para el pensamiento*.

Para demostrar la concordancia entre Vigotsky y el computacionalismo respecto del habla privada y del control, basta una prueba muy simple: ¿a qué libro de Vigotsky pertenece el siguiente pasaje?

"Con frecuencia, recordar consiste en disponer el entorno de modo que origine los procesos adecuados en los momentos adecuados. Antes era común hacer nudos en los pañuelos o armar situaciones poco frecuentes para que actuaran como 'recursos de metamemoria' generales."

Casi todo el mundo responde sin vacilar que este pasaje pertenece a *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*⁵. No obstante, no fue extraído de ningún libro de Vigotsky sino de *Computation and Cognition*, de Zenon Pylyshyn; más precisamente, de una parte que señala la necesidad de describir las estructuras computacionales de control como parte de la arquitectura mental (1985: 81).⁶

Dado que Vigotsky no pudo haber leído a Pylyshyn y que Pylyshyn nunca cita a Vigotsky, ninguno de los dos sabía del otro. Pero los dos co-

5. Hay traducción castellana: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica, 1979.

6. Para quienes cayeron en la trampa, no se sientan mal. El pasaje análogo de Vigotsky (1978: 86) es el siguiente:

Cuando una persona ata un nudo a un pañuelo para recordar algo, lo que está haciendo, en esencia, es construir el proceso de memorización a través de un objeto externo para llegar al punto deseado; transforma el hecho de recordar en una actividad externa.

nocían un hecho básico de la computación: los algoritmos se componen de lógica (estructuras de datos y procedimientos) y de control (la forma en que se usan las estructuras de datos y los procedimientos), y este último (las estrategias de selección, dirección y ejecución de los procedimientos) es tan importante y representacional como la primera y está igualmente basado en la competencia (Kowalski, 1979).

El control es una forma de pensar sobre el *self* de la máquina. Así como una versión mejorada de Vigotsky muestra que este argumentaba que el control metarrepresentacional humano ubica al individuo frente a una tarea, del mismo modo, los procedimientos de control metacomputacionales especifican la posición o actitud de la máquina con respecto a sus propias estructuras de datos.

4. Algunas enseñanzas del computacionalismo vigotskiano

El control es el estilo de procesamiento de la máquina por medio de su programa. Si esto se expresa así, la importancia teórica del habla privada pasa a un primer plano y hace que el computacionalismo converja con la teoría de Vigotsky en tres formas. Los efectos de esta convergencia son particularmente llamativos en los datos sobre personas que aprenden una segunda lengua dado que su contexto y su historia suelen separar claramente la lógica del control. Todos los ejemplos que se transcribirán fueron tomados de la literatura sobre lengua segunda.

4.1 Las unidades de control

El computacionalismo nos dice qué debemos buscar. ¿Qué clases de funciones de control tienen los sistemas de computación y cómo se manifiestan en los programas? El control computacional es metacomputacional. Los enunciados de control no definen los datos sino que se refieren a otros enunciados y expresiones del programa y no señalan la información computada sino más bien el modo de computar. De la misma manera, el control representacional humano por medio del habla privada es metarrepresentacional. La predicación, el foco, la persona, la deixis, la evidencialidad, las formas metalingüísticas y otros marcadores meta-semánticos y metapragmáticos dan reflexivamente a los oyentes indicios

de las propiedades del sistema y del acto de habla y anclan el lenguaje para el pensamiento (ver Frawley, en prensa: Capítulo 5).⁷

Ya que el lenguaje de control humano deriva, en parte, de los recursos metarrepresentacionales del lenguaje en contexto, las lenguas difieren con respecto a los medios de control que ofrecen a sus hablantes. Adquirir un sistema de control implica aprender a utilizar adecuadamente un lenguaje de control, lo cual depende de la forma en que la lengua y la cultura tracen la línea entre mente y mundo. Además, Wertsch (1991) cita a Kearins (1986) para señalar que el lenguaje de control puede ser cualquier sistema de signos mediatizador y que algunas culturas pueden privilegiar estructuras de control no verbales en ciertas tareas. Se sabe también que los usuarios de la lengua de señas americana utilizan signos privados.

Está claro, entonces, que la forma del lenguaje para el pensamiento puede variar según la lengua. Por ejemplo, sabemos que el habla privada está basada en la predicación y que –al contrario de lo que afirmaba Vigotsky– la predicación lingüística y la psicológica se superponen (Frawley, en prensa). Pero, dado que las lenguas difieren con relación a la forma en que determinan la predicación, se diferencian también en cuanto a los predicados lingüísticos que ponen al alcance de sus hablantes para la predicación psicológica.

Consideremos el habla privada emitida por un hablante nativo de alemán al realizar una tarea de traducción de lengua segunda (Zimmermann y Schneider, 1987: 122):

Zugaufenthalt... hm... ahm... mit di... pa... ah... pa... na... wie heisst's hm denn noch ma... hm... pa... parada nee... escala escala oder... escala ...quatsch... escala... doch beim Flugzeug heisst das so... hm... na nehm ich das ma eben⁸

7. A propósito, éstas no son nociones meramente discursivas: las funciones de control pueden estar controladas por el discurso o no, según la lengua de que se trate. De todas maneras, son adquiridas mucho después de los tipos de estructuras que, de acuerdo con los teóricos del discurso, subyacen a la adquisición. Por ejemplo, el foco se aprende bastante tarde.

8. "Zugaufenthalt... hm... ahm mit di... ah... ri na... wie heisst's hm denn noch ma... hm... ri... relay nee... layover layover oder... layover ...quatsch... layover... doch beim Flugzeug heisst das so... hm... na nehm ich das ma eben"

El hablante utiliza un discurso autorregulador y se pregunta: *Wie heisst's denn noch ma* (“¿Pero cómo se dice?”). Las dos partículas focalizadoras *denn* y *noch* tienen una función metarrepresentacional de control y señalan la perspectiva y la individuación del hablante en la tarea. *Denn* es una señal metapragmática de que la pregunta es relevante en el contexto actual o continúa con la perspectiva del discurso previo. *Noch* focaliza la expectativa a partir del conocimiento presupuesto y señala que la información que está en foco es conocida (Konig, 1991: 185). Estas dos partículas transmiten el sentido de continuidad del hablante desde el conocimiento y el discurso previos hasta el discurso actual. Por ende, una versión rigurosa de este segmento de habla privada sería: “Como creo que antes sabía esta palabra, ¿qué quiere decir ahora?”.⁹

Las partículas focalizadoras ubican al hablante en *doch beim Flugzeug heisst das so*, que aparece en el conflicto mental entre la conexión de *Zugaufenthalt* con el viaje en tren y la de *escala* con el viaje en avión. El alemán permite a sus hablantes codificar directamente este conflicto de perspectiva por medio de *doch*, que convencionalmente implica incongruencia entre el discurso previo y las afirmaciones actuales (Konig, 1991: 182). Estas observaciones indican que la mejor explicación de este lenguaje para el pensamiento es la siguiente: “En contraste con lo que he dicho hasta ahora, creo, basándome en la memoria, que *escala* está relacionada con viajar en avión”.

El alemán proporciona a sus hablantes estos medios metarrepresentacionales particulares para señalar la perspectiva y para controlar la conducta y la tarea que se está realizando. El habla privada equivalente en inglés no sería para nada la misma dado que el alemán y el inglés brindan a sus hablantes distintos medios reguladores y, por ende, diferentes posibilidades de autorregulación.

“Parada de tren... hm... ahm... con la... ri... ah... ri... ufa... pero cómo se dice... hm... ri... *relaynooo... layover layover* o... *layover... tonterías... layover... sí en los aviones se llama así... hm... tonces por ahora uso eso.*”

El primer texto es el que aparece en el original. En el segundo se da una traducción total al español, las palabras en cursiva fueron dichas en inglés.

9. Si se usara *eigentlich* (“cambio de perspectiva”) en lugar de *denn*, el habla privada sería contradictoria.

4.2 Lógica versus control

En el computacionalismo, el conocimiento y su manejo eficiente están separados, hecho que brinda dos enseñanzas más específicas. En primer lugar, es posible modificar el comportamiento de un sistema cambiando *ya sea* su lógica o su control. Ambos pueden estar disociados (al respecto, hay una serie de experimentos naturales lamentables, tales como el síndrome de Williams y el síndrome de Turner (ver Frawley, en prensa, Capítulo 6)), el control puede emerger pero no ser efectivo o no ser aprovechado por el sistema, y estar expuesto a un mayor contenido sociocultural no asegura, de ninguna manera, que se adquiera control sociocultural (tal como no basta agregarle más información a un programa para que este mejore su eficiencia o solucione con más rapidez un problema).

En segundo lugar, el control no es una representación de orden superior, ni un encapsulamiento de las estructuras de datos socioculturales, ni una representación que está en un nivel más alto. *El control mediatiza las estructuras de datos*, no es una re-representación de ellas. El lenguaje para el pensamiento es un vehículo del proceso de pensamiento y no una representación de segundo orden de dicho proceso.

Los trabajos sobre lengua segunda realizados por Coughlin y Duff (1994) y Klein y Perdue (1992) son una buena ilustración de estas dos enseñanzas. Los primeros presentan datos comparativos de la actuación discursiva en inglés como lengua segunda de un sujeto camboyano y de tres húngaros, a los que se les pidió que contaran lo que veían en la Figura 1; también se indica de qué manera estos sujetos enmarcan las narraciones (Coughlin y Duff, 177-82):

Figura 1



Camboiano: Este lugar es en una playa...

Húngaros: Creo que es una playa.

Creo que es una playa, y las personas aquí quizás están filmando una película. Es algo como eh...el Tiburón. ¿Conocen los Tiburones?

Sí, entonces digamos que es en América. California

Es en verano. Eh...Podría ser en Hungría...En el Lago Balaton.

¿Por qué no?¹⁰

Estos ejemplos permiten observar con claridad la disociación entre control y contenido: si bien todos los hablantes enmarcan la tarea, esto no tiene ningún efecto sobre la actuación posterior; hay control pero no aprovechamiento, tal como sucede en los trastornos congénitos del control. Si bien no cabe duda de que es posible rastrear el contenido socio-cultural de estos mecanismos de enmarcación a partir de las experiencias de los aprendices, esto nada indica con respecto a la efectividad de dichos mecanismos como enunciados de control. Estamos frente a dos actividades: el contenido y su manejo. Y hubiéramos podido predecir que ambas actividades se presentarían en forma separada, al margen de la manera en que, luego del hecho, podemos describir el contenido sociocultural que se ha presentado.

Pasemos a referirnos ahora a la idea de mediatización. Al igual que muchos principiantes, el sujeto camboiano estructura su narración alrededor de la organización espacial de la escena, pero su discurso se basa, casi por completo, en el sentido proyectivo de la palabra *behind* (*detrás*). Se presentan a continuación los distintos casos de esta forma (págs. 178-179):

Ellos leyendo el diario y...*detrás* tiene tres chicos...Y *detrás* muy lejos tiene un montón de gentes...Y a la derecha al lado en el mar...seis bote...Y algunas gentes...y un hombre viejo que con la cámara...*Detrás* tiene un chico...y *detrás* su esposa a lo mejor

10. Cambodian: This picture is at the seaside...sea...

Hungarians: I think it's a seaside...

I think it's a beach and the people here are recording maybe a film? It's something like, uhh, the Jaw. Do you know the Jaws?

Yeah, so let's say it is America. California

This is a summer picture. Uhm it could be in Hungary... by Lake Balaton. Why not?

su abuela...Y el hombre, no saben todo...Y *detrás...y detrás* del chico...tiene pequeña canasta...¹¹

Behind (*detrás*) es la palabra que conduce el discurso, la que domina el protocolo. *Behind* no es una representación de orden superior de la información presente en el dibujo, sino que mediatiza la actuación.

Además, este ejemplo nos permite observar la clase de dificultad que tiene el aprendiz con la perspectiva y el *self* en la tarea. El sujeto utiliza *behind* en su sentido proyectivo —desde el punto de vista del hablante— y no en el sentido topológico. Este hecho puede observarse en la frase “behind far away him has a lot os people” (“y detrás muy lejos tiene un montón de gentes”), que ubica a los individuos detrás del hombre, no desde la perspectiva de este último, sino solo desde la perspectiva del observador. Uno de los casos en que el inglés traza la línea en que se establece el control —la línea entre código y contexto— es en los sentidos proyectivos de las preposiciones. El hablante en este ejemplo utiliza los sentidos metapragmático y metasemántico para llevar a cabo el control de la tarea y, por medio de los aspectos metarrepresentacionales de la forma *behind*, nos informa sobre la tarea de realizar esta narración.

Un ejemplo similar de mediatización en segunda lengua se observa en el trabajo de Klein y Perdue (1992: 85), quienes analizan el uso de *is* como una partícula discursiva en la narración en inglés como segunda lengua de un hablante de punjabi. Dicho hablante hace una descripción de la escena del robo del pan en una película de Charlie Chaplin (Klein y Perdue, 1992: 85):

y chica grande *está alejarse*
no *está detenerse...* en *está* casa
y después *está buscando* algo para comer
está panadería *comprar* pan
está alguien *vender* pan
y lo roba

11. They reading a newspaper and...*behinds* him has three children...And *behinds* far away him has a lot os people...And righthand beside at the sea...six boat...And some people...and one old man who with the camera...*Behind* him has one boy...and *behind* his wife maybe grindmother...And the man, they don't know everything...And *behind...*and *behind* the boy...has small basket.

y chica *está robar* pan
panadero dijo "esa chica *está robar* mi pan"
y charlie dijo "no, no *está robando...* yo robando"
y *está* policía lo *arrestar*¹²

Siguiendo lo expuesto por Huebner (1989), Klein y Perdue (1992) muestran que *está (is)* es una especie de partícula de perspectiva, meta-pragmática y de ubicación libre, que indica el "ángulo de la cámara" desde donde se realiza la narración. Una de las funciones de *está (is)* es marcar el tópico y la línea del participante (el lenguaje para el pensamiento de los seres humanos es análogo a la forma en que el control computacional maneja la concurrencia, la transmisión de parámetros y el dominio compartido). No es posible que este uso de *is* sea una representación de segundo orden del contenido narrativo, lo cual es un hecho de suma importancia. Por el contrario, *is* mediatiza el contenido en forma reflexiva y conduce la tarea.

Klein y Perdue (1992: 120) también observan que, a menudo, los hablantes de punjabi emplean el aspecto progresivo como mecanismo de enmarcación, en especial en lo que se refiere al habla representada o al pensamiento. Este hecho respalda una afirmación que Lantolf y yo (1985) hicimos con anterioridad e indica que hay otra asociación con el control. El habla representada y el pensamiento (en términos generales, el discurso indirecto libre) son, en el lenguaje natural, un análogo del habla para el pensamiento (Frawley, en prensa). De modo que encontramos aquí pruebas independientes que corroboran la función metarrepresentacional de control del aspecto en inglés.

12. and big girl *is* go away
is not stop...in *is* house
and after *is* looking for something to eat
is cake shop buy bread
is somebody deliver to bread
and pinch it
and girl *is* pinch bread
cakeman said 'that girl *is* pinch my bread'
and charlie said 'no *is* not pinching, I pinching'
and *is* police arrest him

4.3 La forma del control

En los sistemas de computación, la forma del lenguaje de control varía de explícita a implícita, según la arquitectura, el lenguaje de programación utilizado y el estilo del programador. "El componente de control puede ser expresado por el programador en un lenguaje distinto que especifica el control o puede estar determinado por el sistema mismo" (Kowalski, 1979: 429). Pero cualquiera sea su forma, los enunciados de control se escriben en el mismo código que las representaciones que controlan y aparecen junto a estas.

Vigotsky planteó todo esto de otra manera. El habla para el pensamiento es relativamente explícita o implícita según la naturaleza de la tarea, la perspectiva del individuo y la forma en que la cultura y el lenguaje proporcionan recursos para el control del proceso de pensamiento. El habla para el pensamiento coincide con el habla para el intercambio comunicacional, ya que la primera se origina en la segunda.

Consideremos nuevamente uno de los discursos en inglés como segunda lengua ya examinado; en él he destacado los marcadores de control relevantes:

Creo, eh..., que es una playa y eh...VI...VI a un hombre eh... que...eh... que está eh... tirado en la...que está acostado sobre la arena, y eh... creo que su eh... hijo eh... le puso...eh... algunas eh... algunas...eh... le puso algunas...eh... piedras...encima. Y VI a un hombre eh... que eh... que está leyendo el diario, y eh... VI...y VEO eh...tres chicos que están jugando y gritando, y eh...eh...Yo eh...VI eh... a un hombre...y VEO a un hombre eh... que eh... que está corriendo, eh porque eh... eh... vio a una mujer...eh... que no sabe nadar y eh... eh... esta mujer eh QUIZAS eh... dice eh... "socorro socorro".¹²

12. I think, uh, it's a seaside and uh — I SAW— I SAW a man uh who — uh who is uh lying on the — who is lying on the beach, and I uh think his uh son uh put— uh some — uh some — uh put some — uh stones — on him. And I SAW a man uh who uh who is reading a newspaper, and uh I SAW — and I SEE uh — three children who are playing and shouting, and uh mm — I uh — uh I SAW uh a man — and I can SEE a man uh who uh who is running, uh because he— uhm he saw a woman — uh who can't swim and uh uh this woman uh PERHAPS uh say 'help help' (p. 181)

Esta muestra pone de relieve una serie de cuestiones con respecto a la forma de control. En primer lugar, tal como Lantolf y yo sostuvimos durante años, el tiempo verbal es una forma de control en inglés debido a que, además de marcar la situación temporal, es una señal metasemántica para que el oyente determine cómo se ubica el hablante en la tarea. La hablante húngara de esta muestra produce un habla de control muy típica del inglés. Al principio, utiliza el tiempo pasado *vi (saw)*, lo cual, hay que admitir, es bastante distinto de lo que ocurre en la forma nativa de la narración. Luego, tiene dificultad con la internalización y cambia, en la misma secuencia, de *vi (saw)* a *veo (see)*. Finalmente, deja de usar el tiempo verbal como un marcador metarrepresentacional y utiliza *quizás (perhaps)*.

Esta reducción formal en la marcación metarrepresentacional –de *vi (saw)* > *veo (see)* > 0– es objeto de las mismas críticas que hace McCafferty (1994) y, antes que él, Ahmed (1988) con respecto a la transcripción indiscriminada de la forma del habla privada de la segunda lengua. En el caso anterior, el tiempo pasado tiene una función metarrepresentacional de control, no un papel discursivo simple en lo que hace a transmitir información puesta en primer plano. De hecho, el hablante usa el tiempo pasado con esta última función más adelante en el discurso, por ejemplo, cuando relata “vio a una mujer” (“he saw a woman”), lo cual es solamente informacional y no tiene una función de control. De modo que, si queremos considerar los marcadores de control por su forma, solo tenemos que tener en cuenta aquellos que tienen funciones metarrepresentacionales.

Esta muestra también ilustra un aspecto computacional aún más importante. Si consideramos la representación mental como un equilibrio entre el control y la lógica, en el que el control se basa en la reflexividad del lenguaje, entonces el inglés tiende a ser algo semejante a la programación estructurada. En este caso, el manejo de la computación consiste en agrupar y subordinar todos los cómputos relevantes en un dominio particular, de modo que el orden de los enunciados es el que determina el flujo, y no algún vocabulario explícito de control. En la programación estructurada, se prefiere el control implícito a las directivas explícitas para conectar los enunciados y detener los cómputos.

Una manera de pensar el discurso en inglés tal como es como lengua nativa es, entonces, pensarlo como un programa estructurado. Y nuestros juicios sobre la cualidad no nativa del discurso se basan, a menudo, en nuestra preferencia por enunciados menos explícitos del vocabulario de control (lo cual habla tanto de los que aprenden como de nuestras in-

tenciones como investigadores).

Pero supongamos que el lenguaje del comercio mundial fuera el ilongot, y que todos tuviéramos que estudiar ilongot como lengua segunda y rendir examen de ilongot como lengua extranjera para tener acceso a la educación. En un mundo así, nosotros, programadores estructurados, nos enfrentaríamos con graves problemas. Tendríamos que hablar como en el siguiente ejemplo, en el que se traducen las simples fórmulas de apertura de la conversación entre dos hablantes de ilongot:

¿Para qué entonces viniste aquí, a mi casa? Dime, en verdad, por qué viniste. Eso es lo que quisiera oír.
Vine a ver qué le está pasando a tu vecindario, a averiguar por qué se escuchan tantos morteros juntos triturando arroz, para seleccionar a algunos de esos trabajadores.¹³

La cultura ilongot corta el límite entre la mente y el mundo de forma tal que el lenguaje y el pensamiento privilegian la expresión de estados externos estables. Los ilongot (¡con toda razón!) desconfían de todas las descripciones de estados internos y dejan de lado las inferencias y los juicios hechos sobre bases implícitas. El lenguaje es totalmente presentativo en su control. Si queremos resolver un problema en el discurso ilongot, debemos asegurarnos que todo sea explícito y dejar que sean los hechos externos los que regulen la conversación. Los pronombres y los evidenciales están al servicio de este objetivo epistemológico. El discurso está anclado, conforme a los cánones, por numerosos mecanismos de enmarcación explícitos. Estamos *obligados a decir*: "Bueno, ya terminé" ("Well, I am finished now") o "Te veo allí y, como veo esto así, te cuento lo que está pasando aquí" ("I see you over there, and since I see this so, I am telling you what is happening here") (Rosaldo, 1984).

En suma, para usar el ilongot como lengua segunda, tendríamos que hablar como el sujeto camboyano del ejemplo ya mencionado, enumerando todos los detalles de la escena en la playa en un discurso pre-

13. What then did you come here for, into my house? Tell me, truly, why is it that you have come. This is what I would hear.

I came to see what is happening to your neighborhood, to find out why it is that so many mortars can be heard together pounding rice, to seek out some of those working hands (Rosaldo, 1984: 142).

sentativo llano. El habla para el pensamiento en ilongot es como la programación en Fortran: funciona, pero nos indica que está funcionando, y nos llama la atención, en especial cuando nos equivocamos. Lo mismo sucede con el japonés, que contrasta notoriamente con el inglés en términos de enmarcadores obligatorios y señales metarrepresentacionales (Watanabe, 1993). El inglés es como el lisp.

Aquí surge otra enseñanza computacional. Existe una arquitectura computacional llamada *sistema de pizarra*, que opera permitiendo que múltiples líneas de razonamiento converjan en la solución emergente de un problema en un gran espacio de trabajo central, la pizarra. La forma en que el sistema monitorea tanto la pizarra como la base de datos y excluye opciones a medida que se lleva a cabo la resolución del problema resulta de suma importancia para este desempeño. Así, la implementación de pizarra implica una especie de equilibrio entre la apertura y el dinamismo del razonamiento *on line* y la restrictividad del control. A su vez, este equilibrio tiene efectos mensurables sobre la velocidad y el rendimiento, un problema puramente computacional que ha sido el centro de los estudios empíricos sobre los sistemas alternativos de control para las arquitecturas de pizarra.

Garvey y Hayes-Roth (1989) comparan dos tipos de control de pizarra. En uno, el control es explícito y está directamente codificado en un módulo distinto de la base de datos y de la pizarra (este es el modelo estándar de pizarra); en el otro, el control es implícito y está inserto en los procedimientos específicos de la tarea. En cierto sentido, esta es una prueba computacional de ilongot versus inglés. En la primera implementación, el control y el conocimiento/resolución de problemas establecen una interfase, de modo que los metaprosesos están en una relación de pertenencia al conjunto con respecto al resto del sistema: están claramente demarcados como un contexto de control para el resto de la arquitectura. En la segunda implementación, el control y el conocimiento/resolución de problemas están codificados de forma similar, de modo que forman una relación de tipo parte-todo: los metaprosesos contextuales no están claramente demarcados del resto de la arquitectura.

Es significativo que estas manipulaciones del control arquitectura-contexto produzcan resultados similares a los que se mencionan en la literatura psicolingüística en términos de las mismas manipulaciones con respecto al procesamiento del léxico en los seres humanos. Cuando el control es explícito, el desempeño es lento y el sistema tiene una mayor

tendencia a ciertas caídas y tipos de recuperación. Sin embargo, es sencillo rastrear el problema y corregirlo. Cuando el control es implícito (una parte de la totalidad del sistema), el desempeño es rápido y el sistema tiene tendencia a tipos de caídas y recuperaciones. En este caso, es más difícil rastrear y solucionar un problema (Garvey y Hayes-Roth, 1989:50).

El ilongot y el inglés cumplen con su tarea, cada uno a su modo, tal como lo hacen distintas implementaciones de control de los sistemas de pizarra. A mi modo de ver, esto es lo que se entiende por relatividad lingüística y lo que, razonablemente, podríamos llamar *conciencia lingüística*. Cuando las personas aprenden una lengua, también aprenden las estructuras metacomputacionales de control de esa lengua. Esto constituye el *self* lingüístico y es lo que significa ser una persona en otra lengua. Esta es una parte fundamental de la significación teórica del habla privada.

5. Conclusión

Esta combinación de Vigotsky y el computacionalismo nos brinda la posibilidad de lo que podríamos llamar *sociocomputacionalismo*. Con esto me refiero a la posibilidad de que exista información sociocultural computacionalmente confiable. Hay muchas teorías de la organización computacional del proceso de pensamiento, y otras tantas sobre el contexto sociocultural en el que ocurre este proceso. Pero existen muchas menos teorías con respecto a qué información sociocultural puede ser computacionalmente efectiva, y a exactamente cómo se puede implementar el contexto en la mente (que es, después de todo, un mecanismo de computación de alguna clase).

El habla privada es un síntoma de la manera en que ciertas partes del lenguaje mediatizan la cultura y la computación. La teoría del habla privada explica los orígenes socioculturales de los mecanismos de manejo del flujo de datos en la computación mental.

El sociocomputacionalismo, si este concepto es correcto, tiene una doble responsabilidad. Los computacionalistas tienen que hacer algo más que decir que el proceso de pensamiento tiene lugar en contexto. ¿Cuáles son las partes del contexto que se internalizan y cómo? Del mismo modo, los socioculturalistas tienen que hacer algo más que decir que el contexto afecta la cognición. ¿De qué forma se podrían implementar las

unidades de la mente sociocultural en la computación mental? Entender el habla privada como el lenguaje para el pensamiento es una forma de cumplir con ambas responsabilidades de una sola vez.

Bibliografía

- Ahmed, M. (1988). Speaking as cognitive regulation: A study of L1 and L2 dydactic problem-solving activity. Tesis doctoral, University of Delaware.
- Bhide, V. (1992). Testing the availability of universal grammar in adult second language acquisition: A developmental study of the acquisition of German word order in a classroom. Tesis doctoral, University of Delaware.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Campione, J. et. al. (1984). The zone of proximal development: implications for individual differences and learning. Children's learning in the "zone of proximal development", B. Rogoff y J. Wertsch (eds.) San Francisco: Jossey-Bass, 77-91.
- Coughlin, P. y P. Duff. (1994). *Same task, different activities: Analysis of a SLA task from an activity theory perspective. Vygotskian approaches to second language research*, J. Lantolf y G. Appel (eds.) Norwood: Ablex, 173-93.
- Frawley, W. (en prensa). Vigotsky and cognitive science: Language and the unification of the social and computational mind. Cambridge: Harvard University Press.
- Frawley, W. y J. Lantolf. (1985). Second language discourse: A Vygotskian perspective. *Applied Linguistics* 6: 143-59.
- Garvey, A y B. Hayes- Roth. (1989). *An empirical analysis of explicit vs. implicit control architectures and applications*. V. Jagannathan, R. Dodhiawala y L. Baum (eds.) San Diego: Academic Press, 43-56.
- Huebner, T. (1989). Establishing point of view: The development of coding mechanisms in a second language for the expression of cognitive and perceptual organization. *Linguistics* 27: 111-43.
- Kearins, J. (1986). Visual spatial memory in Aboriginal and white American children. *Australian Journal of Psychology* 38: 203-14.
- Klein, W. y C. Perdue. (1992). *Utterance structure (developing grammars again)*. Amsterdam: Benjamins.

- Konig, E. (1991). *The meaning of focus particles*. London: Croom Helm.
- Kowalski, R. (1979). Algorithm = logic + control. *CACM* 22: 425-36.
- McCafferty, S. (1994). Adult second language learner's use of private speech: A review of studies. *Modern Language Journal* 78: 421-36.
- Newman, D., P. Griffin y M. Cole. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge: CUP.
- Pylyshyn, Z. (1985). *Computation and cognition*. Cambridge: MIT Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. Cambridge: CUP.
- Rosaldo, M. (1984). Words that are moving: The social meanings of Ilongot verbal art. *Dangerous words: Language and politics in the Pacific*. D. Brenneis y F. Myers (eds.) NY: NYU Press, 131-60.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Watanabe, S. (1993). Cultural differences in framing: American and Japanese group discussions. *Framing in discourse*, D. Tannen (ed.) Oxford: Oxford University Press, 176-209.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zimmermann, R. y K. Schneider. (1987). Dialogical aspects of individual lexical research. *Multilingua* 6: 113-30.

Celia Jakubowicz

*La adquisición del lenguaje:
hipótesis y datos*

**Laboratoire de Psychologie Expérimentale
Université René Descartes
Paris V, CNRS, URA 316**

Traducción: Paula Mahler

"No existe psicología del lenguaje si no se recurre a la lingüística. Sin ella es posible estudiar algunos aspectos del lenguaje en el individuo. Muchos psicólogos, especialmente en Francia, creyeron poder determinar las formas de la adquisición del lenguaje, del lenguaje interior o de la expresión verbal, de las perturbaciones del lenguaje, solo por medio de la observación psicológica. Pero, en cuanto se leen sus trabajos, se percibe su carácter parcial; carecen de una visión de conjunto y de sistema; desdeñan de una manera muy visible hechos importantes que condicionan los mismos hechos que intentan exponer; llegan, inevitablemente, a plantearse preguntas inútiles, a olvidar cuestiones esenciales, a plantear mal las preguntas necesarias, a crear hechos inexistentes, a desconocer los hechos reales, a interpretar mal los hechos comprobados. La historia de las doctrinas de la afasia proporciona una muestra apabullante de estas consideraciones pesimistas. Si hubiesen ignorado menos la estructura de una lengua, los médicos y los psicólogos habrían desconocido por menos tiempo las condiciones del habla. Por otra parte, la lingüística precisa, necesariamente, de una psicología del lenguaje. En cuanto se aleja de las comprobaciones de hecho, en cuanto intenta explicar, necesita recurrir a la constitución física o psíquica del sujeto hablante...Una parte de la lingüística culmina en psicología."

H. Delacroix. *Le langage et la pensée* (1930, p.24-25)

Durante los últimos treinta años, se han producido progresos incomparables respecto del conocimiento de la estructura de las lenguas naturales y de las capacidades lingüísticas precoces que se manifiestan en el proceso de adquisición de la lengua por el niño. Una evolución de este calibre fue posible a raíz de dos series de hechos. Por una parte, un enfoque lingüístico (Chomsky, 1955, publicado en 1975), que se dedicó a caracterizar, por medio de modelos precisos y restrictivos, la competencia lingüística de un locutor adulto y la adquisición de esta competencia por el niño, se inscribió en el campo de la psicología y, por lo tanto, en última instancia, en el de la biología humana (Chomsky, 1987). Por otra parte, el estudio del lenguaje infantil (en general desarrollado por psicolingüistas, pero no solo por ellos), al abandonar procedimientos puramente inductivos a favor de modelos lingüísticos precisos, se inscribió en un programa de investigación tendiente a determinar a partir de *cuándo y cómo* el proceso de adquisición es restringido por los principios que dan cuenta de la articulación en la lengua de la invariante y de la variación. Los problemas que se investigan actualmente están basados, en su gran mayoría, en las interacciones entre lingüística y psicolingüística del desarrollo que solicitaba Delacroix en la cita reproducida al comienzo.

El objetivo de este trabajo es proporcionar al lector un panorama general acerca de la evolución de los vínculos entre estos dos enfoques del estudio del lenguaje, desde la formulación de los primeros modelos de gramática generativa hasta el momento actual. En esta revisión se pone de relieve el impacto de la teoría de los Principios y Parámetros (Chomsky, 1981, 1986; Chomsky & Lasnik, 1993) en el estudio de la adquisición del lenguaje. Las preguntas que esta teoría permitió formular, las respuestas que se proporcionaron, así como algunos de los problemas que se debaten con frecuencia, se discuten en la sección 2. Esta sección está precedida por un breve panorama histórico que compara los objetivos y resultados de las investigaciones sobre adquisición anteriores a la gramática generativa, con los que surgen a partir de sus primeras versiones (sección 1). En la sección 3 se presentan algunos comentarios a modo de conclusión.

1. Un poco de historia

La aparición de la gramática generativa en los años 1950, uno de los factores esenciales del nacimiento de lo que hoy se denomina ciencias cognitivas, constituye el origen del estudio moderno de la adquisición del lenguaje. Anteriormente, el estudio del lenguaje infantil era, sobre todo, de carácter descriptivo y, en la mayoría de los casos, este estaba centrado en el desarrollo del vocabulario, desde la aparición de la primera palabra hasta los cuatro o cinco años. En la primera mitad del siglo XX, con la aparición de las primeras grabaciones, se asiste a una proliferación de trabajos cuya finalidad es establecer la cantidad de ítems léxicos conocidos por el niño según su edad, el orden de desarrollo y la frecuencia de las diferentes categorías gramaticales utilizadas, la edad del surgimiento de las primeras combinaciones de palabras, la fluidez (cantidad y rapidez) de las expresiones producidas, etc. McCarthy (1946) muestra las características centrales de este enfoque: interés por el estudio estadístico de las particularidades mencionadas previamente, ausencia de referencia a un modelo lingüístico preciso, prácticamente ninguna explicación sobre la especificidad del proceso de adquisición del lenguaje. Al respecto, recordemos que durante la segunda mitad de este período, y especialmente en los Estados Unidos, con la corriente conductista, los psicólogos consideraban que el desarrollo del lenguaje (así como el de otras funciones) consistía en un proceso de formación de "hábitos complejos" que se desenvuelve bajo la acción de los efectos modeladores del entorno.

Este estado de cosas cambia radicalmente con el nacimiento de la gramática generativa. El fundamento de este cambio se encuentra en las ideas directrices de este enfoque, formuladas por Chomsky desde sus primeros trabajos (Chomsky, 1955, 1957, 1965); especialmente, en las siguientes:

- (i) El objetivo de la lingüística es elaborar una teoría de la capacidad lingüística del ser humano, dicho de otro modo, caracterizar la noción de "lengua natural posible" y construir gramáticas particulares que son la realización de esta.
- (ii) Una teoría de las lenguas naturales posibles, o teoría de la Gramática Universal, debe explicar la competencia lingüística de un locutor que habla y comprende una lengua particular, así como la adquisición de esta competencia por el niño.

Estas dos ideas, más una crítica profunda de las teorías conductistas (Chomsky, 1959) que muestra que la adquisición y la utilización del lenguaje no pueden explicarse utilizando los conceptos de asociación y generalización de estímulos o de refuerzo diferencial, abren el camino a un enfoque nuevo del estudio de la adquisición del lenguaje. La cuestión central se convierte, entonces, en la caracterización del proceso por medio del cual el niño llega a dominar la gramática de su lengua y, para responder a esta cuestión, el investigador utiliza los instrumentos analíticos que le proporciona la teoría lingüística. De este modo, durante los años sesenta, diversos autores adoptan (y adaptan) el formalismo de los modelos lingüísticos disponibles en ese momento (Chomsky, 1957, 1965) para la formulación de las gramáticas tendientes a caracterizar la competencia sintáctica de los niños angloparlantes¹.

Por ejemplo, McNeill (1966) propone que las primeras combinaciones de dos (o tres) palabras pueden representarse por medio de una gramática generativa simple, conocida en la literatura como "gramática pivote". Esta incluye dos categorías gramaticales, P(ivote) y A(bierto), cuya combinación

$$S \rightarrow \begin{cases} (P) + A \\ A + A \end{cases}$$

genera las proposiciones (S) producidas por el niño. La identificación de los miembros de estas dos clases está basada en un análisis distribucional. En la clase P se incluyen los ítems léxicos que aparecen frecuentemente en el corpus, en primera posición en las combinaciones de dos palabras, que no aparecen nunca con otro pivote o en enunciados de una sola palabra. De acuerdo con la hipótesis de Chomsky (1965) según la cual el dispositivo de adquisición del lenguaje (LAD)² incluye universales

1. Para llevar a cabo este trabajo los autores utilizan transcripciones de las interacciones lingüísticas de niños con sus padre, grabadas de manera sistemática durante un lapso variable (1 a 3 años de acuerdo con los autores). Estos datos (p. ej. Bloom, 1970; Brown, 1973) así como los datos obtenidos ulteriormente tanto en niños hablantes de inglés como de otras lenguas, forman parte, actualmente, de una base de datos informatizada (CHILDES, Mac Whinney & Snow, 1985).

2. Language Acquisition Device.

formales y sustantivos más una medida de evaluación de las gramáticas, McNeill admite que el niño está restringido genéticamente por (i) una jerarquía universal de categorías sintácticas; (ii) una definición de las relaciones gramaticales y (iii) una definición de las reglas sintagmáticas y transformacionales. Simplificando un poco, McNeill supone que en el estadio en el que los enunciados están formados por dos o tres palabras, el niño sólo "habla" (comprende y produce) con las reglas de base y que el componente transformacional se manifiesta a medida que la clasificación inicial de los formantes en P y A se diferencia en clases sintácticas más finas.

Bloom (1970) pone en tela de juicio el modelo de McNeill: se trata de un modelo discontinuo que no explica cómo se lleva a cabo la transición entre el estado inicial y la gramática adulta; los ítemes que forman parte de los enunciados de dos palabras no se prestan a un análisis unívoco (ver también Bowerman, 1973); finalmente, el análisis distribucional es insuficiente: al no tomar en cuenta la interpretación que el niño les otorga a los enunciados que produce, no permite caracterizar su estructura gramatical. Bloom analiza las verbalizaciones producidas por tres niños hablantes de inglés basándose en datos distribucionales y en la intención (supuesta) del niño al producir un enunciado, intención que Bloom infiere del contexto extralingüístico. Este método, denominado de interpretación "rica", le permite afirmar que las representaciones lingüísticas subyacentes a los enunciados de dos palabras son mucho más complejas de lo que sugería el solo análisis distribucional. Bloom muestra, por ejemplo, que las secuencias constituidas por dos sustantivos (N+N) corresponden, en efecto, a cinco descripciones estructurales distintas: (i) coordinación (p. ej. *umbrella boat* = *umbrella and boat*), (ii) atribución (p. ej. *party hat*), (iii) construcción genitiva (p. ej. *Kathryn sock*), (iv) construcción locativa (p. ej. *sweater chair*) y (v) construcción sujeto-objeto (p. ej. *mommy shoe*). En su análisis, las estructuras profundas son estructuralmente más complejas que las estructuras superficiales y la relación entre estos dos niveles de representación se explica por una transformación facultativa de elisión. Contradiendo a McNeill, Bloom muestra que la competencia lingüística del niño debe representarse por una gramática que incluya tanto el componente sintagmático como el transformacional. Sin embargo, algunas reglas que forman parte de las gramáticas formuladas por Bloom solo mantienen una relación lejana con el formalismo al que pretenden apelar (Chomsky, 1965), y otras entran en

conflicto con este formalismo. Por ejemplo, la transformación de reducción viola la condición de recuperabilidad de las elisiones y plantea un problema irresoluble de aprendizaje. Esto no le sucede sólo a Bloom, es posible encontrarlo también en otros autores que intentan escribir gramáticas (completas o parciales) con el objetivo de caracterizar las producciones lingüísticas del niño (Brown y Fraser, 1964; Brown, Fraser & Bellugi, 1964; Klima & Bellugi, 1966; Brown & Hanlon, 1970; Bowerman, 1973; Brown, 1973). El deseo de incorporar la mayor cantidad de datos posible conduce a estos autores a formular gramáticas que contienen, a menudo, una mezcla arbitraria de categorías sintácticas de la gramática adulta, rasgos semánticos y fonológicos e incluso palabras particulares (Pinker, 1984).

A comienzos de los años setenta, las psicolingüísticas del desarrollo llegan a la conclusión de que ninguno de los encuadres teóricos disponibles en ese momento (Chomsky, 1957, 1965; Fillmore, 1968) es satisfactorio para dar cuenta del lenguaje del niño. Abandonan el estudio de la gramática y se consagran a temas como la interacción madre-hijo, el orden de la adquisición de los morfemas, las estrategias que se manifiestan en la comprensión de diversos tipos de construcciones, la utilización del lenguaje en la escuela y en otras instituciones sociales. Como resultado, prácticamente no se encuentran investigaciones teóricamente orientadas por un marco lingüístico preciso durante estos años.

Este estado de cosas cambia nuevamente a comienzos de los ochenta. A fines de la década de 1960 era claro para los generativistas que la Teoría Standard, aunque descriptivamente adecuada, no era satisfactoria en tanto modelo explicativo de la adquisición. Esta teoría se articulaba, en efecto, en torno de un sistema de reglas numerosas y complejas que volvía prácticamente imposible la selección de las que representaban la información lingüística accesible al niño. Varios principios generales, como el de aplicación cíclica de las reglas, las restricciones sobre las transformaciones de movimiento, las condiciones generales de aplicación de las reglas en el marco de la teoría de las huellas, van formulándose de a poco y se atribuyen a la Gramática Universal. Al cabo de los años setenta, las diversas proposiciones tendientes a reducir la variedad de las reglas y a restringir su aplicación coinciden con un interés renovado por los estudios de sintaxis comparativa. El análisis de diversos fenómenos sintácticos, en especial en las lenguas románicas y germánicas, proporciona el fundamento que permite un tratamiento serio de la

variación sintáctica a través de las lenguas, y que se incorpora a la teoría lingüística general. De esta manera, se hace posible dejar de lado las explicaciones anteriores según las cuales las variaciones lingüísticas serían el resultado de las diferencias entre los sistemas de reglas de las gramáticas particulares. Estos estudios culminan en la formulación de la Teoría de los Principios y Parámetros de la Gramática Universal (de aquí en adelante PP) (Chomsky, 1981). Esta teoría tiene importantes resonancias tanto en lingüística teórica como en el estudio de la adquisición. En la próxima sección examinamos brevemente las implicaciones de esta teoría para la adquisición y discutimos las principales hipótesis que fueron defendidas en este campo desde comienzos de los años ochenta hasta nuestros días.

2. La teoría de los PP: implicancias para el estudio de la adquisición del lenguaje

2.1. El modelo de adquisición

Con el objetivo de comprender la naturaleza de la facultad del lenguaje, la investigación lingüística en gramática generativa intentó, desde sus comienzos, caracterizar el equipamiento biológico que permite que los seres humanos adquieran una gramática particular en un entorno determinado. La teoría de los PP implica un avance importante en esta dirección: sugiere una manera de dar cuenta de cómo el niño selecciona tan rápidamente una gramática única (la de la lengua a la que está expuesto) sobre la base de datos aleatorios, imperfectos, sin el aporte de una enseñanza sistemática y sin correcciones gramaticales por parte de los padres.

La teoría de los PP puede concebirse como una estructura modular cuyos componentes se definen por medio de dos tipos de entidades abstractas: los principios y los parámetros. Los principios representan las propiedades y las operaciones que se verifican en las gramáticas de todas las lenguas naturales, tales como mover α , la teoría X-barras, el principio de proyección, el principio de proyección extendido, los principios de ligamiento, los principios que rigen la distribución de los NPs abiertos y de las categorías sin realización fonológica, los principios de localidad, etc. (ver Chomsky, 1981, 1986; Chomsky & Lasnik, 1993). Los parámetros

son opciones de selección (en general) binaria cuyo valor particular se fija para cada lengua; dicho de otro modo, los parámetros definen el espacio limitado de la variación posible.

Chomsky sostiene que el conocimiento de una lengua I(nterna) particular, es decir, el conocimiento de una gramática nuclear, no es más que un acomodamiento de los valores elegidos para los diferentes parámetros, establecido según las opciones que autoriza la Gramática Universal (de aquí en adelante GU). En este marco conceptual, adquirir una lengua significa fijar el valor de los parámetros sobre la base de la lengua de entrada y determinar, de este modo, su gramática subyacente. La adquisición de una lengua se concibe, por lo tanto, como un proceso de selección de una gramática, sobre la base de la experiencia lingüística, a partir de un conjunto limitado de posibilidades definido por la GU, de la que, por hipótesis, el niño viene provisto genéticamente. En este sentido, la adquisición de la lengua no es algo que el niño hace, sino algo que le sucede cuando está inserto en un medio lingüístico. El *input* lingüístico cumple un papel decisivo: es responsable de las modalidades según las cuales se fijarán las opciones que GU deja abiertas y esto produce las diferentes lenguas naturales. Al postular que el estado inicial de la facultad del lenguaje se compone de principios fijos y de parámetros con valor inicial no fijos (GU) y que la exposición a los datos de una lengua lleva a fijar estos valores y a llegar al estado estable (una gramática particular), el proceso de adquisición es de carácter determinista.

A modo de ilustración, consideremos los principios que determinan la organización de las palabras en los sintagmas y las proposiciones, representadas en la GU por la teoría X-barra. Según Stowell (1981), y simplificando un poco, la teoría X-barra establece que cada sintagma es la proyección de un núcleo, que puede o debe tomar complementos, en función de las propiedades léxicas del núcleo. Consideremos ahora dos lenguas, por ejemplo, el español y el japonés. La organización de las palabras en los sintagmas es similar en estas dos lenguas: en efecto, dicha organización concuerda con los principios generales de la teoría X-barra. Sin embargo, las dos lenguas difieren en una propiedad fundamental: en español, el núcleo (sustantivo, verbo, adjetivo, preposición) está invariablemente ubicado antes de sus complementos (p.ej.: *comprar un libro*), en tanto que en japonés, los verbos, preposiciones, adjetivos y sustantivos siguen a sus complementos (p.ej.: *un libro comprar*). Esta variación entre el español y el japonés puede describirse asociando a los principios de

la teoría X-barra un parámetro de posición del núcleo que incluye dos opciones específicas: núcleo inicial y núcleo final. Si el parámetro pertinente solo puede tener dos valores, la tarea del niño se reduce a seleccionar el valor paramétrico adoptado por la gramática de su lengua a partir del *input* lingüístico que recibe. De este modo, un niño expuesto al español fijará la opción núcleo inicial del parámetro de posición del núcleo y comprenderá, por lo tanto, que su lengua es uniformemente de núcleo inicial. De manera similar, bastará con que un niño japonés se vea enfrentado a algunas oraciones simples para que sea capaz de fijar la opción núcleo final³.

Chomsky (1987, p. 68) ilustra su concepción de la teoría de los PP, en tanto hipótesis sobre el estado inicial de la adquisición, con la siguiente metáfora: "...El conjunto del sistema puede concebirse como una red compleja, asociada a un conjunto de conmutadores. La red es invariante, pero cada conmutador puede ocupar una de estas posiciones: abierto ("on") o cerrado ("off"). Si los conmutadores quedan desconectados, no sucede nada. Pero cuando están conectados y ocupan una de sus posiciones lícitas, el sistema funciona y da lugar al conjunto de las interpretaciones lingüísticas posibles. Una variación mínima en la posición de los conmutadores basta para que el sistema producido tenga propiedades muy diferentes".

2.2. Cuestiones planteadas e hipótesis debatidas

Es evidente que la metáfora de Chomsky no constituye un modelo articulado de adquisición del lenguaje. Si se hace abstracción de la dimensión temporal, especialmente del hecho de que la adquisición se desarrolla durante una cierta cantidad de años, la teoría de los PP es neutra respecto de ciertas cuestiones centrales para toda teoría sobre la adquisición del lenguaje, como por ejemplo el problema de la existencia de

3. A decir verdad, los hechos no son tan simples. Diferentes concepciones de la teoría X-barra y diferentes análisis del orden de las palabras han sido propuestos, en principio en el marco de la teoría de los PP y, más recientemente, en el marco del Enfoque Minimalista (Chomsky, 1992, 1994) para dar cuenta de una cantidad más amplia de hechos de variación intra- e interlingüística (ver, entre otros, Koopman, 1983; Travis, 1984; Kaine, 1993). El problema de la caracterización gramatical precisa de la teoría X-barra y de la del parámetro, que da cuenta de las variaciones en el orden de las palabras, no es esencial para la discusión que plantea este texto.

etapas sucesivas de desarrollo lingüístico y, en última instancia, el del mecanismo responsable del paso de una a otra. Sin embargo, la definición de la GU como un conjunto finito de propiedades invariantes y de parámetros, y la concepción de la adquisición como un proceso de fijación de valores paramétricos, ofrecen un instrumento analítico preciso y un marco de referencia para responder a estas cuestiones. Por eso, desde comienzos de los ochenta, aparece una nueva fase de colaboración estrecha entre lingüística teórica y psicolingüística del desarrollo. Asistimos, entonces, al surgimiento de un nuevo paradigma de investigación, cuyas características centrales son

- a) el estudio del campo de variación de un principio lingüístico preciso, para identificar el (o los) parámetros que se le asocian,
- b) el estudio comparado del desarrollo lingüístico de niños expuestos a lenguas que adoptan valores diferentes para un parámetro dado.

A partir del desarrollo de este programa de investigación se produjo una cantidad cada vez mayor de estudios comparativos, en los cuales se presentaron y discutieron hechos de adquisición vinculados con los diversos módulos de la teoría. A medida que se fueron analizando hechos nuevos, se instaló entre los investigadores un debate contradictorio y, con frecuencia, apasionado, respecto de algunas cuestiones que la teoría de los PP plantea en cuanto a la adquisición: en especial, el problema de las modalidades del proceso de fijación de parámetros y el de la identificación de los factores que intervienen durante este proceso. Las preguntas siguientes constituyen el núcleo de este debate:

¿La fijación de los parámetros consiste en un proceso cuasi instantáneo, que se desencadena a partir de muy pocos datos lingüísticos, o bien consiste en un proceso complejo que exige un tiempo relativamente largo porque implica el acceso a informaciones densas y estructuradas?⁴

Existen, en la literatura, tres posiciones diferentes en relación con estas preguntas.

2.2.1. Hipótesis de la Continuidad Fuerte

Una primera posición sostiene la hipótesis denominada de la Continuidad Fuerte (*Strong Continuity Hypothesis*). Según esta, desde el co-

4. Tomamos estas dos preguntas de Rizzi (1991).

mienzo de la adquisición están disponibles todos los principios de GU, y en ningún momento del desarrollo la gramática del niño difiere de la gramática de la lengua que está adquiriendo. Esta concepción supone que las opciones paramétricas se fijan de una manera cuasi inmediata y concuerda con la idealización clásica de la adquisición instantánea (Chomsky, 1965).

La fijación del parámetro de movimiento del verbo proporciona una ilustración clara a favor de esta posición. Como demostraron Emonds (1978) y, más recientemente, Pollock (1989), en francés, la negación y los adverbios pueden colocarse inmediatamente después de un verbo conjugado, en tanto que esta posición queda excluida para el inglés, en el que la negación y los adverbios deben preceder al verbo.

- (1) a. Jean ne regarde pas la télé
b. *John watches not the TV
Juan no mira la televisión
- (2) a. Jean regarde souvent la télé
b. *John watches often the TV.
Juan mira a menudo la televisión

Esta variación sistemática correlaciona con otras distinciones. Por ejemplo, en las interrogativas en francés, un verbo conjugado puede preceder a un sujeto pronominal en tanto que esto es imposible en inglés.

- (3) a. Pourquoi regardes-tu la télé?
b. *Why watch you the TV?
¿Por qué miras tú la televisión?

Emonds y Pollock propusieron interpretar estas diferencias por medio de un parámetro sobre el desplazamiento del verbo. Al suponer que la negación y los adverbios tienen posiciones idénticas en las dos lenguas, las diferencias aparentes se reducen al hecho de que en francés, pero no en inglés, el verbo se desplaza fuera de su posición de base.

- (4) a. Jean regarde souvent [_{VP} t la télé]
↑

b. John often [_{VP} watches the TV]

La diferencia distribucional de la negación en francés y en inglés se anula en las construcciones infinitivas.

- (5) a. Jean a décidé de ne pas regarder la télé
b. John decided not to watch the TV.
Juan decidió no mirar la televisión

Para Pollock (ver también Chomsky, 1989, 1992), el movimiento del verbo está determinado por ciertas propiedades de la flexión. Los rasgos flexionales "fuertes" (generados en el núcleo funcional INFL (flexión) en las oraciones con verbos finitos en francés) implican el movimiento del verbo; este queda *in situ* (en el sintagma verbal, VP) cuando los rasgos flexionales son "débiles" (p.ej., en las oraciones con verbos finitos en inglés y en las oraciones con verbo en infinitivo en ambas lenguas).

Admitamos que este análisis es adecuado y observemos los datos de la adquisición. Si la fijación del parámetro del desplazamiento del verbo proviniese de un proceso complejo, podríamos esperar que los datos de la adquisición manifestaran un cierto período de error en cuanto al desplazamiento del verbo en relación con la negación. El estudio comparativo de un corpus informatizado de producciones infantiles en francés y en inglés indica, de hecho, que esto no sucede (Peirce, 1989, publicado en 1992; Deprez & Peirce, 1993). Dicho de otro modo, los niños hablantes de inglés no cometen nunca el error de colocar la negación *not* después de un verbo no-auxiliar (es decir, no se registran oraciones como (1b)). En un estadio de desarrollo comparable en los niños hablantes de francés, hacia los dos años, la ubicación de la negación *pas* a la derecha o a la izquierda de una forma verbal es función de la naturaleza de esta forma verbal [+/- conjugado] (p. ej.: "*elle roule pas*" ella no rueda; "*pas tomber bébé*" no caer bebé. (Ver también Weissenborn et al., 1989).

No obstante, en lo que concierne a otros principios lingüísticos, estudios de producción y/o comprensión de enunciados muestran que la actuación lingüística del niño no es siempre similar a la del adulto. Consideremos al respecto el parámetro del sujeto nulo. En (6a) vemos que en español el sujeto pronominal *yo* puede no expresarse. En (6b), el ejemplo francés, la oración es agramatical si no aparece el sujeto pronominal; lo mismo sucede en inglés (6c).

- (6) a. Fui al cine
b. *Suis allé au cinéma
OK. Je suis allé au cinéma
c. *Went to the movie-theatre
OK. I went to the movie-theatre

Las lenguas que admiten un sujeto pronominal fonéticamente nulo se denominan lenguas de sujeto nulo o lenguas "pro-drop"; permiten la "supresión" ('drop') del sujeto pronominal. Esta variación sistemática entre las lenguas correlaciona con otras distinciones. Por ejemplo, las lenguas que no admiten sujetos fonéticamente nulos tampoco admiten la inversión libre del sujeto (7a), ni la extracción del sujeto de una oración subordinada más allá del complementante (7b), y exigen la presencia de sujetos expletivos (7c). Por el contrario, las lenguas de sujeto nulo admiten los dos primeros procesos (8a, 8b) y carecen de sujetos expletivos (8c).

- (7) a. * Hier nous ont visité tes voisins.
OK. Hier tes voisins nous ont visité.
* Yesterday visited us your neighbors.
OK. Yesterday your neighbors visited us.
b. * Qui crois-tu que viendra?
OK. Qui crois-tu qui viendra?
* Who do you think that will come?
OK. Who do you think will come?
c. * Pleut
OK. Il pleut.
* Rains.
OK. It rains.
- (8) a. Ayer nos visitaron tus vecinos.
b. ¿Quién crees que vendrá?
c. Llueve.

Taraldsen (1978) y Rizzi (1982, 1986) sugieren que estas diferencias entre los dos tipos de lenguas (lenguas de sujeto nulo y lenguas de sujeto no nulo) están vinculadas con la riqueza relativa de su paradigma de flexión: simplificando un poco, solo las lenguas en las que la flexión verbal es "rica", como el español o el italiano, (es decir, contienen marcas abier-

tas de los rasgos de persona y número) permitirían un sujeto nulo ⁵.

Veamos los datos de adquisición. Si el proceso de fijación del parámetro del sujeto nulo fuese cuasi instantáneo y solo se necesitaran muy pocos datos lingüísticos para desencadenarlo, deberíamos esperar que solo los niños que adquieren español o italiano omitirán libremente los sujetos. Sin embargo, Hyams (1986) encontró que el niño que adquiere inglés, como el que aprende italiano, pasa por una fase, hacia los dos años, en la que omite libremente los sujetos (p. ej.: *want more milk* quiero más leche; *mangia bene* come bien). Hyams propuso que el aprendiz pasaría siempre por una fase inicial "italiana" que representaría el valor no marcado del parámetro de sujeto nulo y que dicha opción sería abandonada luego si entrara en contradicción con la experiencia (ver 2.2.2). Si esta explicación fuera adecuada debilitaría la hipótesis de la Continuidad Fuerte. La propuesta de Hyams produjo un debate importante y dio lugar a varios nuevos trabajos sobre la adquisición del sujeto nulo en diferentes lenguas (inglés, italiano, portugués, japonés). Por ejemplo Valian (1991, 1994) demostró que la producción de sujetos abiertos es mucho más frecuente en niños hablantes de inglés de 2 años que en niños hablantes de italiano de la misma edad (69% y 30% respectivamente, cuando el largo medio de los enunciados (MLU⁶) es de 1.8 palabras). La frecuencia de los sujetos abiertos en los niños angloparlantes aumenta en función del MLU: 89% para niños de 2.5 años cuyo MLU es de 2.49 palabras, y 93% para niños de la misma edad con un MLU de 3.39 palabras. El autor muestra, asimismo, que en el aprendiz angloparlante los sujetos nulos no aparecen en las preguntas en que el elemento interrogativo está antepuesto (por ejemplo, se encuentran enunciados tales como *eat pizza* (como pizza) pero muy raramente *what - eat?* (¿qué - como?)), o en las oraciones subordinadas (p.ej., *know where I go* (sé adonde yo voy)). En contraposición, el niño que adquiere el italiano omite el su-

5. En tanto que las lenguas de sujeto nulo (especialmente el español y el italiano) presentan típicamente una morfología de concordancia rica, existen otros tipos de lenguas (como el chino), que también admiten sujeto nulo, aunque no presentan morfología de concordancia. Jaeggli & Safir (1989) sugieren que solo las lenguas con paradigma flexional morfológicamente uniforme pueden ser calificadas como lenguas de sujeto nulo. El paradigma flexional de una lengua es morfológicamente uniforme si y solo si todas sus formas contienen afijos de flexión, o ninguna forma contiene afijo de flexión.

6. MLU=Mean Length Utterance

jeto en las oraciones subordinadas tanto como en las matrices, declarativas o interrogativas, en concordancia con la gramática de su lengua. Para Valian, de acuerdo con la hipótesis de la continuidad fuerte, ambas opciones permitidas por el parámetro de sujeto nulo están disponibles desde el comienzo y el niño las fija de manera cuasi instantánea. Este autor, así como P. Bloom (1990, 1993) y Mazuka et al. (1995), entre otros, sostienen que los diferentes patrones de omisión de constituyentes observados en el niño se deben a restricciones de tratamiento (*processing constraints*) que actúan sobre las representaciones lingüísticas generadas por la gramática. Pero las representaciones lingüísticas son en todos los aspectos estructuralmente isomorfas a las de la gramática de la lengua *input*.

Otro caso especial es el de la adquisición del principio A de la teoría de ligamiento (Chomsky, 1981)⁷. Por ejemplo, Jakubowicz (1994a, b) defiende la hipótesis según la cual el parámetro de especificación morfológica de los reflexivos que ella propone⁸ se fija de manera cuasi instantánea tanto en francés como en danés. Hay que subrayar que en francés (y, de manera más general, en las lenguas romances), el pronombre reflexivo *se* está siempre ligado localmente; es decir, tiene como antecedente el sujeto de su propia oración (9a). En danés, en cambio (del mismo modo que en otras lenguas escandinavas continentales), el reflexivo *sig selv* obedece al ligamiento local (9b), en tanto que el reflexivo *sig* puede o debe estar ligado a distancia en relación con las propiedades léxicas del verbo que lo rige (10). Un reflexivo ligado a distancia tiene por antecedente un sujeto diferente del de la cláusula que lo contiene. Por ejemplo en (10c), *sig* tiene como antecedente al sujeto de la oración matriz, *Julie*.

7. Los Principios A, B y C de la Teoría de Ligamiento dan cuenta de las relaciones que mantienen tres categorías de expresiones nominales: (i) las expresiones recíprocas y los pronombres personales reflexivos; (ii) los pronombres no reflexivos y (iii) las expresiones referenciales, con su antecedente (cuando lo tienen).

8. Jakubowicz (1994) sugiere que las variaciones intra- e interlingüísticas en cuanto al funcionamiento de los reflexivos son el resultado de la interacción entre sus propiedades morfológicas (rasgos phi, constitución morfemática, estatus de clítico o carencia de este) y los principios de la GU. Al hipotetizar que el niño está provisto de estos últimos, la tarea de adquisición se reduce a determinar qué expresiones poseen qué propiedades sobre la base de datos del entorno.

- (9) a. *Julie se critique* continûment
b. *Julie kritisierer sig selv* uafbrudt.
Julie se critica a sí misma continuamente
- (10) a. *Julie vasker sig*
Julie lava se
b. **Julie kritisierer sig* uafbrudt.
Julie critica se continuamente
c. *Julie bad mig om at kritisere sig*
Julie pidió a mí criticar se
Julie me pidió que la criticara (la = Julie)

Jakubowicz sostiene, por lo tanto, la hipótesis de la continuidad fuerte. Sin embargo, algunos datos obtenidos en varias experiencias llevadas a cabo tanto en francés como en danés contradicen, a primera vista, esta hipótesis. Así, el niño hablante de francés, a partir de la menor edad considerada (3 años), en concordancia con esta hipótesis, interpreta correctamente y utiliza de manera productiva proposiciones con un pronombre reflexivo. Los datos del danés, sin embargo, parecen problemáticos en un primer enfoque. Los datos de producción inducida no muestran período de error para ninguna de las dos expresiones reflexivas (*sig selv* y *sig*) y esto es compatible con la hipótesis. Por el contrario, en situaciones experimentales de comprensión de enunciados, *sig selv* se interpreta siempre correctamente, en tanto que hasta los 9 años el niño danés atribuye, incorrectamente, a *sig* ligado a distancia, una interpretación local. Sobre la base de un análisis comparativo de los datos de producción y de comprensión de niños y de grupos de control de adultos, la autora atribuye estos errores interpretativos al hecho de que en danés moderno el uso de *sig* ligado a distancia, aunque posible, es muy raro. Aún queda por saber si en danés moderno el ligamiento a distancia proviene de la gramática nuclear o, más bien, de la gramática periférica (Chomsky, 1981)⁹. Si, tal como lo sugiere Jakubowicz, la última posibilidad resulta ser correcta, se puede considerar que al mostrar que conoce bien las propiedades distribucionales de *sig* y *sig selv*, el niño danés respeta el pará-

9. Jakubowicz considera que, en danés, el ligamiento a distancia está originado en la aplicación de una operación denominada de última instancia (Chomsky, 1989). Ver Pica (1987), Olsen (1992), Sigurjonsdottir & Hyams (1992) para otros análisis.

metro de especificación morfológica desde la menor edad considerada.

Para resumir, la hipótesis de la Continuidad Fuerte es compatible con la idea de que el proceso de fijación de los parámetros es cuasi instantáneo y de que los parámetros, una vez fijados, no pueden ser cambiados. Según este enfoque, las diferencias entre las actuaciones lingüísticas del niño y las del adulto se explican por factores externos a la teoría de los PP. (Ver, entre otros, Boser et al., 1991, 1992; Crain, 1992; Demuth, 1994; Poeppel & Wexler, 1991; Verrips & Weisserborn, 1992).

2.2.2. Hipótesis de la Continuidad Débil

La denominada hipótesis de la Continuidad Débil (*Weak Continuity Hypothesis*) defiende una posición alternativa. Según esta hipótesis, durante el desarrollo, la gramática infantil legitima opciones que están absolutamente prohibidas en la gramática de la lengua *input* o son sólo marginalmente posibles. En la medida en que los que defienden este punto de vista suponen que las estructuras generadas por las gramáticas infantiles corresponden a estructuras posibles en las gramáticas nucleares de lenguas diferentes de la lengua *input*, dicho de otro modo, que estas estructuras están sujetas a los principios de la GU, no ponen en tela de juicio la continuidad de esta última.

La hipótesis de la Continuidad Débil adopta diversas formas. Según algunos autores, el niño emprende la adquisición del lenguaje con una opción paramétrica fijada previamente a cualquier experiencia lingüística; en otros términos, la GU atribuye un valor inicial a un parámetro dado. Una vez confrontado con los datos lingüísticos, el niño debe verificar si esta opción genéticamente especificada concuerda con la de la lengua que está adquiriendo. Si la respuesta es afirmativa, la opción queda confirmada; si la respuesta es negativa, el niño debe volver a fijarla basándose en datos específicos (*triggering experience*), concebidos como "disparadores" del cambio. Una representante de este enfoque es Hyams (1986, 1992; Hyams & Wexler, 1993), para quien la omisión libre de los sujetos representa la opción inicial del parámetro del sujeto nulo. Simplificando un poco, esta opción sería confirmada por la experiencia lingüística del niño hablante de italiano, pero contradicha y, consecuentemente, corregida, por el niño hablante de inglés, en presencia de construcciones con expletivo léxico (como *there* en *There is a dog in the garden*, Hyams, 1986), o cuando se da cuenta de que el paradigma verbal de su lengua no es

morfológicamente uniforme (Hyams, 1992).

La literatura presenta otras variantes de la hipótesis de la Continuidad Débil. Algunos autores consideran que el factor responsable del paso de una gramática infantil n a una gramática $n + 1$ es el aprendizaje de las propiedades léxicas. Este punto de vista, compatible con Borer (1984) para quien la parametrización es de naturaleza léxica, sostiene que la tarea del niño consiste en determinar qué formas fonéticas pertenecen a cada una de las categorías sintácticas de la GU. Por ejemplo, Jakubowicz (1984) y Solan (1987) propusieron esta idea para dar cuenta de la adquisición de las anáforas (recíprocas y reflexivas) y de los pronombres no reflexivos en niños angloparlantes; Clahsen (1986, 1992) para dar cuenta de algunos aspectos de la adquisición de la posición del verbo en la oración en niños hablantes de alemán, Mazurkewich & White (1984) y Pinker (1989), para explicar cómo el niño corrige algunas sobregeneralizaciones en construcciones con objeto doble (dativo, acusativo) en inglés, y Jakubowicz (1989a) para explicar el conocimiento gradual de las construcciones con un verbo de ascenso (como *sembler* o *paraître*), en francés. La hipótesis de que la gramática infantil cambia en función del aprendizaje de las propiedades léxicas también fue defendida por Lebeaux (1988): según dicho autor, la adición de diferentes estratos de representación lingüística a una gramática inicial que solo consiste en la representación de las relaciones temáticas de base, se realiza por medio de la adquisición de ítems funcionales¹⁰. Aún queda por saber si la hipótesis del aprendizaje léxico puede dar cuenta de hechos de adquisición que provienen de otros módulos de la teoría de los PP. Así, no parece evidente que los errores en la interpretación de las construcciones de control¹¹ (Goodluck & Behne, 1992; Goodluck, 1995) puedan explicarse a partir de un conocimiento insuficiente de los rasgos léxicos.

10. Dado que Lebeaux considera que la gramática inicial carece de las proyecciones funcionales, su posición se acerca más bien a la hipótesis de la Discontinuidad. La clasificación de los autores según las posiciones que defienden no resulta ser siempre sencilla. Mencionamos aquí su trabajo a causa del papel central que le atribuye al aprendizaje del léxico como motor del desarrollo.

11. Diferentes estudios (Goodluck, 1981; Hsu, Cairns & Fiengo, 1985) mostraron que, hasta aproximadamente 6, 7 años, el niño angloparlante interpreta incorrectamente las oraciones como (I): para el niño, el sujeto de la oración incrustada (PRO) remite al objeto de la principal (*Jane*), en tanto que para el adulto, PRO remite al sujeto de la principal (*Sue*).

- (I) Sue hugged Jane before {PRO leaving the party}
Sue besó a Jane antes de irse de la fiesta.

Otra variante de la hipótesis de la Continuidad Débil atribuye el cambio a un principio que forma parte de un módulo de aprendizaje: el Principio de Subconjunto (*Subset Principle*) formulado por Berwick (1985). En términos intuitivos, este principio obliga al niño a elegir entre dos gramáticas A y B, incluidas una en la otra: la que genera el lenguaje de menor extensión compatible con los datos positivos. Por ejemplo, una gramática A que solo permite sujetos léxicos, genera un lenguaje cuya extensión es menor que la de un lenguaje cuya gramática B legitima tanto sujetos léxicos como sujetos nulos. Guiada por el Principio de Subconjunto, la gramática inicial del niño hablante de italiano y del niño hablante de inglés solo contendrá la opción 'sujeto léxico'. Asimismo, una gramática en la que el ligamiento a distancia de una anáfora se ve excluido, genera un lenguaje menos extendido que una gramática en la que está permitido. Guiado por el Principio de Subconjunto, un niño expuesto a una lengua en la que son posibles el ligamiento local y el ligamiento a distancia, comenzará con la opción 'ligamiento local', puesto que esta genera el lenguaje mínimo. Berwick utiliza este principio para dar cuenta de la adquisición de una variedad de restricciones en inglés (p. ej., la fijación de los valores del parámetro del sujeto nulo, la subyacencia¹², el marcado excepcional de caso¹³, las construcciones de doble objeto, etc.). Wexler & Manzini (1987) y Wexler (1990) aplican este principio a la adquisición de los pronombres reflexivos y no reflexivos en diferentes lenguas. Hay que señalar que la aplicación de este principio, que no forma parte de la GU, exige no obstante que los lenguajes (o las gramáticas) estén en una relación de inclusión (Condición de Subconjunto; Berwick, 1985; Wexler

12. La condición de subyacencia (Chomsky, 1981) precisa de las restricciones que actúan sobre el desplazamiento de los constituyentes en una oración. Esta condición específica que está excluido el desplazamiento de un constituyente más allá de un límite DP o IP. En (i) el constituyente interrogativo *who/quién* atravesó una sola frontera (IP), y la oración es gramatical. En (ii), *who/quién* atravesó dos límites de tipo IP y la oración es agramatical.

- (i) Poirot told me [_{CP} who_i [_{IP} he had seen t_i last week]]
 Poirot me dijo a quién había visto la semana pasada
- (ii) *_{CP} Who_i did [_{IP} Poirot tell you [_{CP} when_i [_{IP} he had seen t_i t_j]]]]?
 ¿Quién Poirot dijo cuando él vio?

13. En construcciones tales como

- (i) John believes [_{IP} him to be a liar]
 (ii) Jean considère [_{IP} Pierre intelligent]

el verbo de la proposición matriz asigna caso acusativo al sujeto de la oración incrustada (*him/Pierre*). El marcado de caso se denomina excepcional porque normalmente un NP recibe su caso dentro de la proyección máxima que lo contiene (como IP en (i) y (ii)).

& Manzini, 1987). Algunos autores pusieron en tela de juicio la adecuación de este principio, basándose en datos lingüísticos y en datos de adquisición. Una de las críticas más relevantes es la de Kapur et al. (1993).

La última variante de la hipótesis de la Continuidad Débil que examinaremos aquí es la hipótesis de la maduración, propuesta por Borer & Wexler (1987). Estos autores aceptan que todas las etapas del desarrollo lingüístico están restringidas por los principios de la GU, pero sostienen que estos solo emergen sucesivamente, de acuerdo con un orden biológicamente especificado. Gracias a este programa biológico, estados de inmadurez son reemplazados por estados más evolucionados, sin que los datos de la experiencia intervengan en la corrección de los comportamientos anteriores. Borer & Wexler proponen esta hipótesis para explicar, entre otros temas, la adquisición tardía de las construcciones pasivas en hebreo (Berman & Sagi, 1981) y los errores de comprensión de las oraciones pasivas con un verbo de percepción (*The boy was seen* "El niño fue visto") en niños angloparlantes (Maratsos et al., 1983). Estas construcciones requieren el establecimiento de una cadena A(rgumental) con dos posiciones: una posición 'origen' en la que el sintagma nominal recibe un rol temático (por ejemplo, la posición de objeto directo en el caso de una oración pasiva), y una posición 'cabeza' de cadena en la que puede recibir Caso (p. ej. la posición sujeto). Borer & Wexler afirman que dichas cadenas maduran. De este modo, hasta cierta edad, los sintagmas nominales no pueden ser interpretados más que en posiciones en las que reciben un rol temático, es decir, en su posición origen. En una etapa ulterior, cuando las cadenas A se vuelven disponibles gracias a la maduración, la limitación inicial es superada y el niño es capaz de producir e interpretar correctamente construcciones que contienen cadenas.

Tal como sucedía con las hipótesis precedentes, esta tiene defensores y adversarios¹⁴. Entre los últimos se encuentra Weinberg (1987) quien sostiene que su principal debilidad proviene del hecho de que la hipótesis de la maduración no ofrece justificación independiente del orden en el que diferentes principios lingüísticos están obligados a emerger. Por ejemplo, la idea de que la capacidad para desplazar un sintagma nominal está disponible solo en un determinado estadio del desarrollo lingüístico del niño no está justificada más que por la secuencia de com-

14. La hipótesis de la maduración fue (es?) especialmente popular entre los lingüistas. Ver, p. ej., Chomsky (1987, p. 72) y, entre otros, Cinque (1989).

portamientos que la propia hipótesis tiene como finalidad explicar. Más aún, muchos datos de adquisición contradicen esta hipótesis. Así, Demuth (1990) muestra que a partir de los 2 años, las pasivas verbales son productivas en los niños que hablan seshoto (una lengua bantú). Si la emergencia de la capacidad para establecer una cadena A solo dependiese de un programa biológicamente especificado, esta capacidad debería manifestarse aproximadamente a la misma edad en todas las lenguas. Dicho de otro modo, no se esperaría que se manifestara tan precozmente en los niños seshoto y de manera tan tardía en los niños que adquieren el hebreo (hacia los 8 años, según Berman & Sagi) o en los niños angloparlantes (hacia los 6 años, según Maratsos et al.). De hecho, Pinker et al. (1987) muestran que se encuentran oraciones pasivas a partir de los 2 años en niños que están adquiriendo el inglés (ver también Crain, 1992). Sin embargo, podría suponerse que estos datos no invalidan la hipótesis de Borer & Wexler. Podría suceder que la formación de las cadenas A sufriera un proceso de maduración, y que esta capacidad emergiera más precozmente de lo que los autores de la hipótesis propusieron. Pero, si así fuese, una vez madura y, por lo tanto, disponible, esta capacidad debería manifestarse en la comprensión y/o en la producción del niño de todas las construcciones que posean dichas cadenas. Jakubowicz (1989b) muestra que esto no es lo que sucede. A los 3 años, el niño hablante de francés interpreta correctamente las oraciones simples (derivadas por movimiento del sintagma nominal sujeto a partir de su posición de base en el VP, según Sportiche, 1988; Kitigawa, 1986) y las construcciones reflexivas (que, como las pasivas, tienen una cadena formada por el sujeto y su huella en el VP, según, entre otros, Kayne, 1991), pero aún comete errores con las oraciones pasivas. Y, cuando a los 4 años, el niño domina también las construcciones pasivas, continúa interpretando incorrectamente las construcciones con verbos de ascenso (p. ej.: *Jean semble à Pierre [être triste]* "Juan parece a Pedro estar triste"), en las que el sujeto incrustado se desplaza a la posición sujeto de la matriz.

Para resumir: las diferentes variantes de la hipótesis de la Continuidad Débil sostienen que la gramática infantil inicial, aunque restringida por la GU, peca por subgeneralización y/o sobregeneralización en relación con la gramática de la lengua *input*. Las modificaciones de la gramática inicial se explican o bien en términos de datos del entorno (*triggering experience*) cuyo papel es confirmar o refutar opciones preestablecidas por la GU (primera variante), o bien en términos de aprendizaje léxico

(segunda variante), o bien en términos de la interacción entre un principio de aprendizaje (el principio de Subconjunto) y una determinada restricción sobre la extensión del lenguaje generado por la gramática (la condición de Subconjunto), o bien por la hipótesis de la maduración. Si le hemos otorgado tanto espacio a la discusión de esta última, es porque constituye el fundamento del tercer tipo de explicación de la adquisición, la denominada hipótesis de la Discontinuidad de la GU, que caracterizaremos ahora.

2.2.3 Hipótesis de la Discontinuidad

Contrariamente a las precedentes, la hipótesis de la Discontinuidad (*Discontinuity Hypothesis*) sostiene que el desarrollo incluye ciertos estadios no restringidos por los principios de la GU. Desde este punto de vista, la o las gramáticas iniciales son estructuralmente diferentes tanto de la gramática del lenguaje *input* como de cualquier gramática nuclear. Dicho de otro modo, las representaciones generadas por las gramáticas iniciales pueden transgredir los principios de la GU. La mayoría de los defensores de esta posición consideran que las gramáticas infantiles se caracterizan por la ausencia de proyecciones funcionales. Para algunos autores, estas emergen gradual y progresivamente, bajo los efectos de un proceso de maduración biológica.

Por ejemplo, a partir del análisis de un corpus de niños hablantes de inglés de 18 a 36 meses, Radford (1990) propone que la estructura de la oración infantil es el resultado de la proyección de los núcleos léxicos (sustantivo, verbo, adjetivo, preposición); al quedar excluidas las proyecciones funcionales DP, IP y CP¹⁵, las oraciones infantiles solo serían expresión de relaciones temáticas (*theta relations*). Las primeras categorías funcionales aparecerían a los 24 meses (+/- 3 meses), con la maduración del módulo del caso¹⁶. Platzack (1990) sugiere que los datos de adquisición del sueco confirman las ideas de Radford. Dentro del mismo

15. DP= Determiner Phrase; IP= Inflectional Phrase; CP= Complementizer Phrase. El núcleo de la proyección DP es el determinante, el de la proyección IP es la flexión, y el de la CP el complementante. A estas proyecciones se las denomina "funcionales" porque sus núcleos pertenecen a la clase vocabulario cerrado o funcional.

16. Radford (1990) sugiere que una vez que se alcanza este estadio crítico, el niño adquiere sucesivamente los diversos tipos de determinantes, los contrastes de caso (*I/me/my*), el ligamiento de los diferentes tipos de expresiones nominales, la cópula, los

marco, Guilfoyle & Noonan (1992) explican la omisión libre de los sujetos por medio de la ausencia de los núcleos funcionales Concordancia y Tiempo; Wexler (1994) da cuenta de la producción de infinitivos opcionales independientes (p. ej., *papa courir* papá correr) por medio de la hipótesis que sostiene que el niño no representa el tiempo finito, y Clahsen (1994) sostiene que las representaciones sintácticas del niño carecen de la proyección CP. Estas hipótesis, por lo tanto, comparten la idea de que las representaciones sintácticas iniciales son deficitarias; varían una de otra de acuerdo con que la omisión supuesta esté relacionada con todas las proyecciones funcionales o con cabezas funcionales específicas.

Felix (1992) considera que una teoría de la adquisición que solo se apoya en los principios de la GU y los datos del entorno puede explicar cómo los niños agregan estructuras y regularidades nuevas a su gramática, pero no cómo el niño descubre que su gramática es inadecuada en relación al lenguaje *input* y, en consecuencia, la corrige. Según este autor, todos los principios de la GU están sometidos a un proceso de maduración y su emergencia da cuenta del hecho de que una gramática inadecuada pueda abandonarse o corregirse¹⁷. Felix sostiene que las gramáticas infantiles transgreden los principios de la GU; para él, estas transgresiones se observan, por ejemplo, en la organización de las oraciones de dos o tres palabras y en la interpretación de las oraciones con expresiones anafóricas (recíprocas, pronombres reflexivos y no reflexivos). La maduración de los principios de la teoría X-barras, de la teoría Theta y de la Teoría del Caso darían cuenta de la reestructuración de las oraciones de dos o tres palabras y la maduración de los principios de la teoría de ligamiento explicaría la desaparición de los errores de interpretación de los pronombres no reflexivos.

Ya hemos indicado que la hipótesis de la maduración se enfrenta a problemas teóricos y empíricos. En lo concerniente a la estructura de la oración infantil y, más específicamente, a la idea según la cual esta no tiene proyecciones funcionales, varios datos recientes muestran que esta

auxiliares modales y aspectuales, las formas flexivas de los verbos, los complementantes, la anteposición de los auxiliares y de las expresiones WH, los expletivos léxicos y el movimiento A(argumental) (elevación y pasivización).

17. Según este autor, "La maduración le indica al niño qué debe hacer en qué momento y a qué datos del entorno debe ser sensible en qué estadio" (Felix, 1992, p. 48).

suposición no es muy verosímil. Volvamos a uno de los ejemplos mencionados anteriormente: la fijación instantánea del parámetro del movimiento del verbo. Si, como se ha propuesto, el desplazamiento del verbo expresa uno de los modos posibles de la relación entre este y su flexión temporal (que codifica los rasgos de tiempo y persona), el hecho de que en francés y en inglés las primeras formas flexivas se encuentren en la misma posición sintáctica en el niño y en el adulto nos obliga a admitir que las proyecciones funcionales pertinentes están presentes desde el comienzo, y esto a pesar del hecho de que la realización (explícita) de los rasgos morfológicos de Tiempo y Concordancia es variable y, con frecuencia, está ausente de las verbalizaciones del niño. Los datos de adquisición de la posición del verbo en diferentes lenguas germánicas del norte proporcionan, igualmente, argumentos a favor de la hipótesis que sostiene que las proyecciones funcionales son accesibles para el niño. Sin embargo, los autores discrepan respecto de dos puntos: (i) la cuestión de saber si todas las (o algunas) categorías funcionales están disponibles desde el comienzo; (ii) la identificación de los factores responsables de los cambios en la gramática infantil (si, por supuesto, existen). Como hemos dicho anteriormente, los que sostienen la hipótesis de la Continuidad Fuerte plantean que todas las categorías funcionales están presentes desde el comienzo (ver, p. ej. Mazuka et al., *op.cit.*). Otros afirman que, por ejemplo, con respecto a la adquisición de la posición del verbo y de los interrogativos antepuestos en las lenguas germánicas, la proyección IP está presente, pero la proyección CP no (ver Deprez, 1994). Respecto del último punto, los que defienden la emergencia gradual de las proyecciones funcionales sin, por esta razón, aceptar la hipótesis de la maduración, consideran que la explicación de los cambios reside en el análisis que el niño realiza de los datos particulares de su lengua que juegan el papel de disparadores (Lightfoot, 1991; Penner, 1993; Gibson & Wexler, 1994, entre otros). Dado que las lenguas varían, el orden de adquisición de las categorías funcionales puede cambiar de una lengua a otra.

Durante los últimos años, este debate se vio enriquecido por una cantidad cada vez mayor de datos interlingüísticos que muestran que las categorías funcionales pueden manifestarse en una forma léxicamente reducida (Gerken, 1991; Peter & Menn, 1993; Demuth, 1994; Mueller, 1994) y variable de una lengua a otra (Peters, *en prensa*). Aun cuando este debate sigue todavía abierto, el análisis sintáctico y psicolingüístico de los datos comparativos crea dudas acerca de la existencia de un estadio en

el que no se encuentre ninguna proyección funcional y refuta la hipótesis que sostiene que su emergencia es tributaria de un proceso de maduración.

Sucede lo mismo con el debate acerca de la adquisición de los principios de ligamiento. Muchos estudios comparativos muestran que el proceso de adquisición de los pronombres reflexivos y no reflexivos no es uniforme en las lenguas. En las lenguas romances, como el francés (Jakubowicz, 1989a, 1991, 1993, 1994b), el italiano (Mc Kee, 1992), el español (Padilla Rivera, 1990; Jakubowicz, 1995), estas expresiones son correctamente interpretadas y producidas a partir de la menor edad considerada (3 años y, posiblemente, antes). En las lenguas germánicas del norte, por el contrario, como el inglés (Jakubowicz, 1984; Solan, 1987; Kaufman, 1988; Chien & Wexler, 1990; McDaniel & Maxfield, 1992), el holandés (Ch. Koster, 1993) o el danés (Jakubowicz, 1994a; Jakubowicz & Olsen, 1988; Olsen, 1992), los niños interpretan correctamente las oraciones con un pronombre reflexivo, pero el logro es menor con las que contienen un pronombre no reflexivo. Si este comportamiento estuviese originado en el orden de emergencia de los principios A y B de la teoría de ligamiento y si, como propuso Felix, el principio B (que da cuenta del funcionamiento de los pronombres no reflexivos) estuviese biológicamente programado para emerger después del principio A (que da cuenta del funcionamiento de los pronombres reflexivos), se esperaría que esta diferencia entre los dos tipos de pronombres fuese uniforme en las lenguas. La consideración de los datos interlingüísticos se opone, sin embargo, a esta interpretación. Estos datos sugieren, más bien, que las diferencias observadas deben vincularse con las propiedades morfológicas de estas expresiones en los dos tipos de lenguas consideradas. Los pronombres personales reflexivos y no reflexivos en posición de objeto, que tienen —en las lenguas romances— el estatus de clíticos sintácticos, no pueden ser focalizados. En las dos lenguas germánicas del norte estudiadas, en cambio, al ser pronombres débiles, pueden acentuarse y, en ese caso, escapar de la disyunción referencial que predice el principio B. En consecuencia, el niño que adquiere una lengua romance recibe un *input* lingüístico no ambiguo en cuanto al funcionamiento de los pronombres no reflexivos. No sucede lo mismo con el niño que adquiere una lengua germánica del norte, que tiene pronombres no reflexivos que permiten dos interpretaciones y que, por lo tanto, se ve confrontado a un *input* lingüístico ambiguo¹⁸. Según Mc Daniel & Maxfield (1992) (ver también

18. Ver Wexler & Chien (1985) y Chien & Wexler (1990), para un análisis diferente.

Grimshaw & Rosen, 1990; Cardinaletti & Starke, 1994; Jakubowicz et al., 1995) el *inputs* sigue siendo ambiguo para el niño hasta que este se vuelve sensible a las funciones y a los contextos en los que es posible el acento contrastivo y esto provoca errores (ocasionales) de ligamiento en la interpretación de las oraciones con pronombre no reflexivo.

Dado que ninguna de las lenguas naturales analizadas hasta la actualidad manifiesta una ausencia total de proyecciones funcionales, la idea de que estas proyecciones no existen en la gramática inicial del niño apoya la hipótesis de la Discontinuidad. Los autores que como Felix sostienen que todos los principios de la GU son o pueden ser transgredidos durante la adquisición se vinculan a la misma corriente de pensamiento. Hemos proporcionado algunos argumentos que militan en contra de esta concepción y en contra de la hipótesis de la maduración.

3. A modo de conclusión

Hemos pasado revista a tres importantes enfoques de la adquisición: la hipótesis de la Continuidad Fuerte, la hipótesis de la Continuidad Débil y la hipótesis de la Discontinuidad. Hemos visto que cada una responde de manera diferente a la cuestión de la instantaneidad de la fijación paramétrica. El hecho de que diversos tipos de respuesta compitan todavía se explica por la variedad de hechos estudiados, por nuestro conocimiento desigual de las propiedades lingüísticas examinadas y por la metodología utilizada por los autores.

Hemos visto que algunos fenómenos de adquisición parecen corroborar la idealización chomskyana de la adquisición instantánea y que, para algunos otros, la respuesta es menos clara. Finalmente, es posible que no exista una respuesta única, y que algunas opciones paramétricas se fijen de manera inmediata, y otras, no (ver Deprez, 1994). Esta afirmación no deja de estar en relación con la segunda cuestión de la que hablábamos anteriormente. Aunque nuestro conocimiento de la estructura de la GU ha progresado mucho, algunos problemas lingüísticos siguen conociéndose poco o mal y, por lo tanto, la identificación de los parámetros pertinentes sigue siendo una cuestión abierta. Este estado de cosas se refleja en la interpretación de los hechos de adquisición. Para citar tan solo un ejemplo, una mejor comprensión de la gramática de los pronombres podría contribuir de manera crucial a esclarecer los hechos de adquisi-

ción que se han debatido tanto en los últimos años. Finalmente, respecto de la metodología empleada en el estudio de adquisición se observan ciertos progresos, pero sería deseable que hubiese más. En este momento, varios estudios se basan en datos de producción lingüística. Por una parte, este tipo de datos es relativamente fácil (aunque costoso en tiempo) de obtener; por otra parte, hay pocas técnicas experimentales disponibles para testear a los niños muy pequeños. Ahora bien, recurrir solamente a los datos de producción implica un riesgo mayor: no poder separar entre actuación y competencia. Se sabe que los adultos normales cometen (ocasionalmente) errores de habla. Aunque estos errores son analizables y son analizados en términos sintácticos, se ha podido mostrar que no provienen de la gramática sino de restricciones de producción que actúan sobre las representaciones que esta genera (Bock, 1987; Garrett, 1988). Si, como es verosímil, estas restricciones afectan también la planificación de las producciones lingüísticas del niño, resulta que todos los datos de un corpus pueden no tener el mismo estatus. Parece necesario, entonces, por una parte, proceder a análisis cuantitativos del corpus (lo que se realiza cada vez con mayor frecuencia) y, por otra, asociarlos a datos de comprensión, sabiendo que, respecto de estos últimos, también se plantea la distinción competencia/actuación. En efecto, las técnicas experimentales corrientemente utilizadas para testear la comprensión de oraciones para niños de 3 años y más son bastante diferentes (apareamiento de oraciones con imágenes o con historias e imágenes, juicios de aceptabilidad, representación del contenido de las oraciones con muñecos, etc.) y ponen en juego recursos de tratamiento cuyos efectos en las respuestas no se conocen bien. El hecho de que a veces se obtengan resultados contradictorios para un mismo fenómeno lingüístico podría provenir del hecho de que los datos que se comparan hayan sido obtenidos a partir de técnicas experimentales diferentes.

Determinar si la gramática se desarrolla sí o no a través del tiempo y si es sí, con relación a qué propiedades exactas y bajo la influencia de qué factores, es una tarea de largo alcance que se basa en un análisis sintáctico y psicolingüístico de los hechos considerados. En este momento, el análisis sintáctico de los hechos estudiados está mucho más avanzado que su interpretación psicolingüística. Mi convicción personal es que proseguir con investigaciones comparativas en adquisición debería permitir, gracias a técnicas experimentales más adecuadas de las que se utilizan habitualmente, comprender mejor los procedimientos que usa el ni-

ño en el análisis del *input* lingüístico y en sus verbalizaciones. Algunas cuestiones muy debatidas pero insuficientemente delimitadas, como la de la presencia variable y/o reducida de categorías funcionales y la de la coexistencia de formas correctas e incorrectas, podrían verse aclaradas. Si se demostrara que estos hechos provienen de un algoritmo de tratamiento exterior a la gramática, la hipótesis de la Continuidad Fuerte se vería confirmada.

Bibliografía

- Berman, R., & I. Sagi (1981). "On word-formation and word-innovation in early age". *Balshanut Ivrit Xofshit*, 18, citado en Borer & Wexler (1987).
- Berwick, R. C. (1985). *The acquisition of syntactic knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bloom, L. (1970). *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*. Cambridge, MA.: MIT Press.
- Bloom, P. (1990). "Subjectless sentences in child language". *Linguistic Inquiry*, 21: 491-504.
- ____ (1993). "Grammatical continuity in language development: The case of subjectless sentences". *Linguistic Inquiry* 24: 721-734.
- Bock, J. K. (1987). "Coordinating words and syntax in speech plans". En Ellis A. (ed.), *Progress in the Psychology of Language*. Vol. 3, (pp.337-390). London: Erlbaum.
- Borer, H. (1984). *Parametric syntax*. Dordrecht: Foris.
- Borer, H., & K. Wexler (1987). "The maturation of syntax". En Roeper, T., & E. Williams (eds.), *Parameter Setting* (pp.123-172). Dordrecht: Foris.
- Boser, K., B. Lust, L. Santelmann, & J. Whitman (1991). "The theoretical significance of auxiliaries in early child German". Ponencia presentada en 16th Annual Boston University Conference on Language Development, Boston, MA.
- ____ (1992). "The syntax of CP and V-2 in early child German: the strong continuity hypothesis". *Proceedings of the North Eastern Linguistics Society*, 22: 51-56.
- Bowerman, M. (1973). *Early Syntactic Development: A Cross-linguistic Study with Special Reference to Finnish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. London: Allen & Unwin.
- Brown, R., & C. Fraser (1964). "The acquisition of syntax". En Bellugi, U. & R. Brown (eds.), *The acquisition of language*. Monographs of the Society for Research in Child Development Vol 29, 1:43-79.

- Brown, R., C. Fraser, & U. Bellugi (1964). "Explorations in grammar evaluation". En Bellugi, U. & R. Brown (eds.), *The acquisition of language*. Monographs of the Society for Research in Child Development Vol 29, 1:79-92
- Brown, R., & C. Hanlon (1970). "Derivational complexity and order of acquisition in child speech". En Hayes, J. R. (ed.), *Cognition and the development of language*. New York: Wiley.
- Cardinaletti, A., & M. Starke (1994). "The typology of structural deficiency. On the 'Three grammatical classes'". University of Venice & University of Geneva, ms.
- Chien, Y.C., & K. Wexler (1990). "Children's knowledge of locality conditions in binding as evidence for the modularity of syntax and pragmatics". *Language Acquisition*, 1:225-295.
- Chomsky, N. (1955). *The Logical Structure of Linguistic Theory*. New York: Plenum (1975).
- _____ (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- _____ (1959). "Review of B.F. Skinner's verbal behavior". *Language* 35:26-58.
- _____ (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- _____ (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- _____ (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.
- _____ (1987). *Language in a psychological setting*. Sophia Linguistica. Working Papers in Linguistics, 22.
- _____ (1989). *Some notes on economy of derivation and representation*. MIT Working Papers in Linguistics 10: 43-74.
- _____ (1992). *A Minimalist Program for Linguistic Theory*. MIT Occasional Papers in Linguistics 1. Cambridge, MA: MIT
- _____ (1994). *Bare Phrase Structure*. MIT Occasional Papers in Linguistics, 5.
- Chomsky, N. & H. Lasnik (1993). "Principles and Parameters Theory". En Jacobs, J., von Stechow, A., & T. Venneman (eds.). *Syntax: an International Handbook of Contemporary Research*. Berlin: de Gruyter.
- Cinque, G. (1989). "Parameter setting in 'instantaneous' and real time acquisition". *Behavioral and Brain Sciences*, 12:336.
- Clahsen, H. (1986). "Verb inflections in German child language: Acquisition of agreement markers and the functions they encode". *Linguistics* 24: 79-121.
- _____ (1992). "Learnability theory and the problem of development in language acquisition". En Weissenborn, J., H. Goodluck, & T. Roeper (eds.) *Theoretical issues in language acquisition. Continuity and change in development* (pp. 53-76). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Clahsen, H., M. Penke, & T. Parodi (1994). "Functional categories and clause structure in early German", *Language Acquisition*.
- Crain, S. (1992). "Language acquisition in the absence of experience". *Behavioral and Brain Sciences* 14: 597-650.
- Delacroix, H. (1930). *Le langage et la pensée*. Paris: Félix Alcan.
- Deprez, V. (1994). "Underspecification, functional projections and parameter setting". En Lust B., M. Suner, & J. Whitman (eds.), *Syntactic theory and first language acquisition: Cross-linguistic perspectives*. Vol. 1 (pp. 249-271). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deprez, V., & A. Peirce (1993). "Negation and functional projections in early grammar". *Linguistic Inquiry*, 21, 25-68.
- Demuth, K. (1990). "Subject, topic and Seshoto passive". *Journal of Child Language*, 17: 67-84.
- (1994). "On the underspecification of functional categories in early grammars". En Lust B., M. Suner, & J. Whitman (eds.), *Syntactic theory and first language acquisition: Cross-linguistic perspectives*. Vol. 1 (pp. 119-164). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Emonds, E. (1978). "The verbal complex V'-V in French". *Linguistic Inquiry*, 9, 151-175.
- Felix, S. (1992). "A maturational process". En Weissenborn, J., H. Goodluck & T. Roeper (eds.), *Theoretical issues in language acquisition. Continuity and change in development* (pp. 25-51). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fillmore, C.J. (1968). "The case for case". En Bach, E, & R. T. Harms (eds.), *Universals in Linguistic Theory*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Garrett, M.F. (1988). "Processes in language production". En Newmeyer, F.J. (ed.) *Linguistic: The Cambridge Survey*. Vol. 3 (pp. 69-96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gerken, L. (1991). "The metrical basis for children's subjectless sentences". *Journal of Memory and Language*, 30: 431-451.
- Gibson, E., & K. Wexler (1994). "Triggers". *Linguistic Inquiry*, 25: 407-454.

- Guilfoyle, E., & M. Noonan (1992). "Functional categories and language acquisition". *Canadian Journal of Linguistics*, 37: 241-272.
- Goodluck, H. (1981). "Children's grammar of complement-subject interpretation". En S. Tavakolian (ed.) *Language Acquisition and Linguistic Theory*, Cambridge: MIT Press.
- _____ (1995). "Trois hypothèses à propos des erreurs de Contrôle des phrases adjointes chez les enfants". En C. Jakubowicz (ed.). *Grammaire Universelle et acquisition du langage. Recherches Linguistiques de Vincennes*, 24, 157-175.
- Goodluck, H., & D. Behne (1992). "Development in control and extraction". En Weissenborn, J., Goodluck, H., & Roeper, T. (eds), *Theoretical issues in language acquisition. Continuity and change in development* (pp. 151-171). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grimshaw, J., & S. Rosen (1990). "Knowledge and obedience: The developmental status of the Binding Theory". *Linguistic Inquiry*, 21: 187-222.
- Hsu, J., H. Cairns, & R. Fiengo (1985). "The development of grammars underlying children's interpretation of complex sentences", *Cognition*, 20, 25-48.
- Hyams, N. (1986). *Language acquisition and the theory of parameters*. Dordrecht: Reidel.
- _____ (1992). "A reanalysis of null subjects in child language". En Weissenborn, J., H. Goodluck, & T. Roeper (eds.) *Theoretical issues in language acquisition. Continuity and change in development* (pp. 249-267). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hyams, N., & K. Wexler (1993). "On the grammatical basis of null subjects in child language". *Linguistic Inquiry*, 24: 421-460.
- Jaeggli, O., & K. Safir (1989). "The null subject parameter and parametric theory". En Jaeggli, O. & K. Safir (eds.) *The null subject parameter* (pp. 1-44). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Jakubowicz, C. (1984). "Markedness and Binding Principles". En *Proceedings of the North Eastern Linguistics Society*, 14: 154-182.
- _____ (1989a). "Maturation or invariance of Universal Grammar principles in language acquisition". *Probus*, 3: 283-340.
- _____ (1989b). "Invariance of Universal Grammar principles in the acquisition of reflexives and non reflexive pronouns, passive, promise and raising constructions in French". Ponencia presentada en 14th Annual Boston University Conference on Language Development, Boston, MA.

- _____ (1991). "L'acquisition des anaphores et des pronoms lexicaux en français". En Guéron, J. & J. Y. Pollock (eds.) *Grammaire Générative et Syntaxe Comparée* (pp.229-252). Paris, Editions du CNRS.
- _____ (1993). "Linguistic theory and language acquisition facts: reformulation, maturation or invariance of Binding Principles". En Reuland, E., & W. Abraham (eds.) *Knowledge and language: Issues in representation and acquisition* (pp. 157-184). Boston: Kluwer.
- _____ (1994a). "On the morphological specification of reflexives: implications for acquisition". En *Proceedings of the North Eastern Linguistics Society*, 24: 205-219.
- _____ (1994b). "Reflexives in French and Danish: Morphology, syntax and acquisition". En Lust B., M. Suner, & J. Whitman (eds.), *Syntactic theory and first language acquisition: Cross-linguistic perspectives*. Vol. 2 (pp. 115-144). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- _____ (1995). "Comprehension and production of complement clitics by Spanish speaking children" (en prep.).
- Jakubowicz, C., N. Mueller, O-K. Kang, C. Rigaut & B. Riemer (1995). "On the acquisition of the pronominal system in French and German". *Proceedings of the 20th Annual Boston University Conference on Language Development*, Somerville, MA: Cascadilla Press (en prensa).
- Jakubowicz, C. & L. Olsen (1988). "Reflexive anaphors and pronouns in Danish". Ponencia presentada en the 13th Annual Boston Conference on Language Development, Boston, MA.
- Kapur, S., B. Lust, W. Harbert & G. Maertohardjono (1993). "Universal grammar and learnability theory: the case of binding domains and the Subset Principle". En Reuland, E., & W. Abraham (eds.) *Knowledge and language: Issues in representation and acquisition* (pp. 185-216). Boston: Kluwer.
- Kaufman, D. (1988). *Grammatical and cognitive interactions in the study of children's knowledge of Binding Theory and reference relations*. Tesis doctoral, Philadelphia, Temple University.
- Kayne, R. (1991). "Romance clitics, Verb movement and PRO". *Linguistic Inquiry* 22:647-686.
- _____ (1993). "The antisymmetry of syntax". Ms., New York: CUNY graduate center.
- Kitigawa, Y. (1986). *Subjects in Japanese and English*. Tesis doctoral, University of Massachusetts.

- Klima, E., & U. Bellugi (1966). "Syntactic regularities in the speech of children". En Lyons, J., & R. J. Wales (eds.) *Psycholinguistics Papers*, (pp. 183-208). Edinburgh University Press.
- Koopman, H. (1983). *The syntax of verbs*. Dordrecht: Foris.
- Koster, Ch. (1993). *Errors in anaphora acquisition*. OTS, Tesis doctoral, Utrecht University.
- Lebeaux, D. (1988). *Language acquisition and the form of the grammar*. Tesis doctoral, University of Massachusetts, Amherst.
- Lightfoot (1991). *How to set parameters: Arguments from language change*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mac Whinney, B. & C. Snow (1985). "The child language data exchange system". *Journal of Child Language* 12: 271-296.
- McCarthy, D. (1946). "Language development in children". En Carmichael, L., (ed) *Manual of child psychology* (pp. 492-629). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- McDaniel, D. & T. L. Maxfield (1992). "Principle B and contrastive stress". *Language Acquisition*, 2:337-358.
- McKee, C. (1992). "A comparison of pronouns and anaphors in Italian and English acquisition". *Language Acquisition*, 1: 21-55.
- McNeill, D. (1966). "Developmental psycholinguistics". En Smith, F., & G. Miller (eds.). *The Genesis of Language*. Cambridge, MA.: MIT Press.
- Maratsos, M. P., D. Fox, J. Becher, & M. A. Chalkley (1983). "Semantic restrictions on children's early passives", ms., University of Minnesota.
- Mazuka, R., B. Lust, T. Wakayama, & W. Snyder (1995). " 'Nul subject grammar' and phrase structure in early syntax acquisition: A cross-linguistic study of Japanese and English". En C. Jakubowicz (ed.). *Grammaire Universelle et acquisition du langage. Recherches Linguistiques de Vincennes*, 24, 55-81.
- Mazurkewich, I. & L. White (1984). "The acquisition of the dative alternation: Unlearning generalizations". *Cognition*, 16, 261-283.
- Mueller, N. (1994). "Gender and number agreement within DP". En Meisel, J.M. (ed.) *Bilingual first language acquisition: French and German grammatical development* (pp. 53-88). Amsterdam, John Benjamins.

- Olsen, L. (1992). *Théorie linguistique et acquisition du langage. Étude contrastive des relations anaphoriques, syntaxe danoise et syntaxe comparée*, Tesis doctoral, Université de Paris 8.
- Padilla Rivera, J. (1990). *On the definition of binding domains in Spanish*. Dordrecht: Kluwer.
- Penner, Z. (1993). *The earliest stage in the acquisition of the nominal phrase in Bernese Swiss German: Syntactic bootstrapping and the architecture of language learning*. Universität Bern, Institut für Sprachwissenschaft, Arbeitspapier, 30.
- Peirce, A. (1992). *Language acquisition and syntactic theory: Comparative analysis of French and English Child Grammars*. Dordrecht: Kluwer.
- Peters, A. (en prensa). "Language typology, prosody, and the acquisition of grammatical morphemes". En Slobin, D. (ed.), *The cross-linguistic study of language acquisition* vol. 4. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peters, A. & L. Menn (1993). "False starts and filler syllables: Ways to learn grammatical morphemes". *Language*, 69: 742-778.
- Pica, P. (1987). "On the nature of the reflexivization cycle". En *Proceedings of NELS 17*, 483-499.
- Pinker, S. (1984). *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (1989). *Learnability and cognition: The acquisition of argument structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Pinker, S., D. Lebeaux & L. Frost (1987). "Productivity and constraints in the acquisition of the passive". *Cognition* 26: 195-267.
- Platzack, (1990). "A grammar without functional categories: A syntactic study of early Swedish child language". *Working Papers in Scandinavian Syntax*, 45: 13-33.
- Poeppl, D. & K. Wexler (1993). "The full competence hypothesis of clause structure in early German". *Language*, 69: 1-33.
- Pollock, J.Y. (1989). "Verb movement, Universal Grammar and the structure of IP". *Linguistic Inquiry* 20: 365-425.

- Radford, A. (1990). *Syntactic theory and the acquisition of English syntax*. Cambridge, Ma: Blackwell.
- Rizzi, L. (1982). *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht: Foris.
- (1986). "Null objects in Italian and the theory of pro". *Linguistic Inquiry*, 17, 501-557.
- (1991). "Structure du langage et acquisition du langage". En *Sciences de la cognition. Grands colloques de prospective* (pp. 66-68). Paris: MRT.
- Sigurjonsdottir, S., & N. Hyams (1992). "Reflexivization and logophoricity: Evidence from the acquisition of Icelandic". *Language Acquisition* 2: 359-413.
- Solan, L. (1987). "Parameter setting and the development of pronouns and reflexives". En Roeper, T., & E. Williams (eds.), *Parameter Setting* (pp. 189-210). Dordrecht: Foris.
- Sportiche, D. (1988). "A theory of floating quantifiers and its corollaries for constituent structure". *Linguistic Inquiry*, 19: 425-449.
- Stowell, T. (1981). *Origins of phrase structure*. Thèse de doctorat, MIT, Cambridge, MA.
- Taraldsen, K.T. (1978). "On the NIC, Vacuous application and that-t filter", distribuido por the Indiana University Club.
- Travis, L. (1984). *Parameters and effects of word order change*. Tesis doctoral, MIT, Cambridge, MA.
- Valian, V. (1991). "Syntactic subjects in the speech of American and Italian children" *Cognition*, 40: 21-81.
- (1994). "Children's postulation of null subjects: Parameter setting and language acquisition". En Lust B., M. Suner, & J. Whitman (eds.), *Syntactic theory and first language acquisition: Cross-linguistic perspectives*. Vol. 2 (pp. 273-286). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Verrips, M., & J. Weissenborn (1992). "Route to verb placement in early German and French: The independence of finiteness and agreement". En Meisel, J.M. (ed.), *The acquisition of verb placement* (pp. 283-333). Dordrecht: Kluwer.
- Weinberg, A. (1987). "Comments on Borer and Wexler". En Roeper, T., & E. Williams (eds.), *Parameter Setting* (pp. 173-187) Dordrecht: Foris.
- Weissenborn, J., M. Verrips, & M. Berman (1989). "Negation as a window to the structure of early child language". Ms., Max Planck Institute.

- Wexler, K. (1990). "On unparsable input in language acquisition". En Frazier, L., & de J. Villiers (eds.), *Language acquisition and language processing*. Dordrecht: Foris.
- (1994). Optional infinitives, head movement, and economy of derivation. En N. Horenstein & D. Lightfoot (eds.) *Verb Movement*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 305-350.
- Wexler, K. & Y. C. Chien (1985). "The development of lexical anaphors and pronouns". *Papers and Reports on Child Language Development*, 24: 138-149.
- Wexler, K., & R. Manzini (1987). "Parameters and learnability in binding theory". En Roeper, T., & E. Williams (eds.), *Parameter Setting* (pp. 41-76). Dordrecht: Foris.



Zulema Solana

*Relativas sin movimiento
en la gramática infantil*

**Facultad de Humanidades y Artes
Universidad Nacional de Rosario**

La investigación en la que se basa el presente trabajo forma parte del Proyecto de Tesis de Doctorado que estoy llevando a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA bajo la dirección de la profesora Elvira Arnoux.

O. Introducción

La Teoría de Principios y Parámetros se pronuncia respecto de tres cuestiones íntimamente relacionadas que definen un marco preciso para la adquisición del lenguaje: la dotación innata, la especificidad de los mecanismos involucrados en la adquisición y el papel del medio (Jakubowicz, 1992).

El niño comienza la tarea de adquisición con un conocimiento innato, la GRAMÁTICA UNIVERSAL (GU), que restringe y guía la adquisición. La GU consta de Principios que, en número limitado, describen propiedades invariantes del lenguaje altamente estructuradas y son, por lo tanto, comunes a todas las lenguas y a todos los individuos. Consta, además, de Parámetros, que tienen valores abiertos, son la instanciación de los Principios en las lenguas particulares, explican las diferencias entre las lenguas, los dialectos y sociolectos y explican también la adquisición del lenguaje.

Los mecanismos involucrados en la adquisición del lenguaje son específicos, es decir, el lenguaje y los otros conocimientos no se adquieren de la misma manera. Y una teoría que pone su acento en el interior del individuo asigna al medio el papel de dar la información necesaria para que puedan desencadenarse los procesos de adquisición del lenguaje; es en este sentido que la variable social puede incidir de modo importante en el proceso de construcción del lenguaje infantil.

En su intento de articular el esquema del crecimiento, la teoría se enriquece para dar cuenta de que las implicaciones paramétricas no son instantáneamente fijadas, los niños no sacan desde un primer momento todas las conclusiones que los datos permiten.

El niño puede recibir en un tiempo muy breve todos los datos que su "aparato lingüístico" necesita para construir la gramática y sin embargo el proceso se desenvuelve en una cierta extensión de tiempo, extensión no tan larga como para que sea un aprendizaje desde cero y no tan breve para que no haya que explicar por qué unas construcciones se desarrollan antes que otras. Además, como las construcciones son en realidad epifenómenos, se hace necesario determinar los módulos y principios de la GU que entran en interacción para la determinación de las estructuras.

El desarrollo de la gramática infantil puede ser considerado como el paso de un estadio a otro. Se parte de un estado inicial (GU) y se constituyen los estadios sucesivos mediante la fijación de parámetros. Se generan las estructuras propias de la lengua en cuestión, que pueden ser explicadas por medio de los principios y parámetros involucrados. Así, en el caso de la adquisición del sistema de relativas, podrán también demarcarse etapas de acuerdo con la aparición de determinadas configuraciones que implican distintas parametrizaciones.

En el marco de la teoría de la maduración se piensa que un niño puede cambiar su gramática sin pasar por la corrección de nuevos datos. Un niño que ha construido una gramática en un punto de su maduración reinterpreta los datos cuando sus habilidades lingüísticas crecen.

Borer y Wexler (1987), quienes sostienen esta postura, piensan que hay razones biológicas para apoyar la maduración y en este sentido la comparan con la maduración de ciertas características sexuales que se desarrollan en la adolescencia, guiadas por un programa biológico. Por otra parte, y dado que las capacidades lingüísticas están situadas en el cerebro, si éste madura, por qué no pensar que el "aparato lingüístico" también lo hace.

En este trabajo me propongo analizar un tipo de relativas presentes en producciones escritas infantiles, estructuras que van disminuyendo notablemente en posteriores estadios del desarrollo de la escritura. Las relativas a que aludo no le llegan al niño desde los textos que lee, pero sí puede escucharlas en el lenguaje de adultos.

En el apartado 1 presentaré los datos que analizaré, en el 2 haré una síntesis de la consideración de relativas en la teoría lingüística, que me servirá como herramienta para el análisis de los datos, el que tendrá lugar en el apartado 3. En el punto 4 ubicaré estas cláusulas en el proceso de construcción de relativas en la gramática infantil y, finalmente, en el apartado 5 presentaré las conclusiones de mi análisis.

1. Los datos

Las relativas que transcribo a continuación proceden de producciones escritas de niños de 8 años y constituyen una muestra representativa del material recogido².

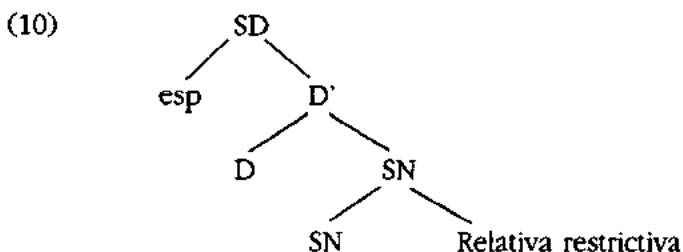
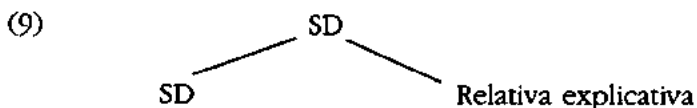
- (1) En el patio hay una parrilla [que la usamos para hacer el asado] Román, EN
- (2) Había una vez una chica [que la hacían trabajar muchísimo] Laura, EN
- (3) Pronto va a estar listo el pizarrón [que le pondremos figuras hermosas] Agustín EO
- (4) Mi barrio es una vecindad [que haí hay muchos chicos que van a la escuela] Rafael EN
- (5) Al otro día Simbá fue con Nala al sementerio de huesos de elefantes [que haí estava esca esperandolo] Luisiana EN
- (6) La ventana [que desde allí paso horas observando los árboles] Natalia EN
- (7) Después tiene un harmario [que se guardan los jugetes] Luciana EN
- (8) Pronto va a estar listo el pizarrón [que esquivimos muchas cosas nuevas] Sebastián EO

2. Los ejemplos que uso provienen de narraciones y descripciones de niños de ocho años y de dos tests de completamiento. En mi transcripción de los datos respeto la grafía de los niños.

2. Las relativas en la teoría gramatical

Las relativas pueden ser estudiadas teniendo en cuenta su organización interna, por un lado, y la relación con la oración matriz, por otro, y en ambos casos interesan aspectos categoriales y relaciones de ligamiento. Desde el punto de vista categorial puede considerarse cómo se insertan en la oración principal, cómo se estructura el complementante y qué relación sintáctica se entabla entre el constituyente alojado en el complementante y el alojado en el interior de la relativa. En lo que respecta a las relaciones de ligamiento hay que dar cuenta de la correferencia antecedente/relativa y complementante/sintagma ligado al complementante.

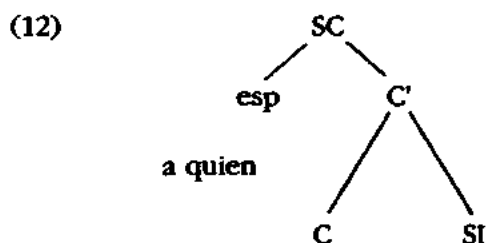
Se considera que las relativas entablan una relación de predicación con un SN o SD de la oración principal que actúa como sujeto de la relación de predicación. Esta concepción sostenida por Chomsky (1982) procede de Williams (1980), que en el desarrollo de su teoría prevé que todo SN reciba un índice y que toda relación de predicación implique igualdad de índices. El SN actúa como sujeto de la predicación y debe mandar-c al SA,SN,SP,SV u O predicado. Si se acepta la reformulación de la teoría X-Barra habrá que considerar la posibilidad de un antecedente SN o SD y es en este camino que Dermidache (1991) propone dos representaciones distintas, una (9) para las restrictivas y otra (10) para las explicativas: la restrictiva se adjunta a un SN (un constituyente que no tiene referencia propia) y la explicativa a un SD (que siempre tiene referencia):



Chomsky trata separadamente la relación de predicación de la de ligamiento, que se da entre el elemento *qu-* y la huella, basándose en el hecho de que los problemas de cruzamiento permiten diferenciarlas, ya que se dan en las interrogativas, que tienen solo ligamiento *qu-*. En una relativa como (11) la relación de ligamiento se da entre “a quien”, que actúa como un cuantificador, y la huella:

- (11) La mujer [a quien(i) saludaste h(i)] se burló.

El operador “a quien” ocupa el lugar del especificador del sintagma complementante:



El “que” que introduce relativizaciones de sujeto y de objeto no es un elemento *qu-* sino una conjunción; ocupa, por lo tanto, el núcleo de SC. La argumentación más convincente para tomar esta posición ha sido dada por Rivero (1991) y está basada en la distribución del inventario de relativos: “que” aparece en los lugares en que no pueden darse “quien”, “el cual”, etc., por ejemplo, “que” no puede encabezar relativas sin antecedente, y “quien” no puede encabezar relativas restrictivas sujeto.

El aceptar que un “que” conjunción ocupa el núcleo de SC deja sin ligador la variable que contiene la relativa, el caso es análogo al que plantea Chomsky (1986) para las relativas sin encabezador del inglés como (13) y las introducidas por “that” como (14):

- (13) The man John saw.

- (14) The book that I read.

En ambos casos supone un operador fonéticamente nulo que liga la categoría vacía, dado que en el marco del Principio de Proyección las

categorías vacías deben estar representadas en todos los niveles, como los objetos de "saw" y de "read"; y desde el momento en que se trata de variables, deben estar ligadas por un operador.

En esta línea puede proponerse para (15) la representación (16):

(15) El libro que compré.

(16) El libro(i) [OP(i) que (pro compré h(i))].

Para que un operador nulo ligue una variable se requiere un antecedente; se trata entonces de ligamiento fuerte (Chomsky 1986). El análisis indicado en (16) es el que me va a permitir explicar las producciones infantiles que presenté en el punto 2.

3. Análisis de los datos

3.1. La relación de predicación

En los datos presentados en (2) podemos señalar los sujetos de predicación y sus respectivos predicados, los "sujetos" mandan-c los predicados y en FL se produce entre ellos coindización.

- (17) i- una parríya que la usamos para hacer el asado
ii- una chica que la hacían trabajar muchísimo
iii- el pizarrón que le pondremos figuras hermosas
iv- una vecindad que haí hay muchos chicos que van a escuela
v- el sementerio de que haí estava escar esperandolo huesos de elefantes
vi- la ventana que desde allí paso horas observando los árboles
vii- un harmario que se guardan los jugetes
viii-el pizarrón que esquivimos muchas cosas nuevas

3.2. El operador

En todos los ejemplos presentados en el punto 2 hay un constituyente, explícito o no, para cuya interpretación se necesita del antecedente ubicado en la oración matriz, así "la" en (1) y (2), "le" en (3), "haí"(ahí) en (4) y (5). Voy a considerar cada uno separadamente; presento primero el ejemplo (1) repetido como (18):

(18) En el patio hay una parriya [que la usamos para hacer el asado]

La referencia de "la" no es libre; por el contrario, coincide con "una parriya"; se da una situación semejante a la de la categoría vacía de (19):

(19) En el patio hay una parriya(i) [OP(i) que usamos h(i) para hacer el asado].

Según el análisis que he desarrollado en el punto 2 un operador nulo liga a la categoría vacía. En (18) en lugar de categoría vacía encontramos un pronombre (en realidad, una cadena clítica) que hay que considerar también variable. Si aceptamos que "la" tiene estatus de variable se está comportando como un pronombre resuntivo que ocupa el lugar de una huella producto de movimiento.

En la distribución de lenguas que hace Sells (1984) entre aquellas (como el hebreo) en las que alternan pronombres resuntivos/huellas sin restricciones, frente a otras (como el inglés) en las que los pronombres resuntivos están restringidos a posiciones de "islas" en las que no pueden ir huellas, se haría necesario ubicar al español, cuestión que no voy a intentar resolver ahora. Sin embargo me decidiré por considerar "la" como variable sintáctica, ya que está ligada localmente por un constituyente no argumental: el operador que se encuentra en el especificador de SC.

El ejemplo (2), repetido como (20) se corresponde en la gramática del adulto con (21)³:

(20) Había una vez una chica(i) [OP(i) que la(i) hacían trabajar muchísimo]

3. El ejemplo (21) es propio de la escritura de adultos aunque (20) pueda encontrarse en ejemplos de la oralidad. Lo peculiar de los niños es que solo disponen de (20) tanto para la oralidad como para la escritura.

(21) Había una vez una chica [a la que hacían trabajar muchísimo]

De la misma manera que en (19), podemos considerar que “la” en (20) y “le” en (22) son variables. En este último caso la estructura paralela con movimiento y categoría vacía es (23):

(22) Pronto va a estar listo el pizarrón(i) [OP(i) que le(i) pondremos figuras hermosas]

(23) Pronto va a estar listo el pizarrón(i) [al que(i) (le) pondremos figuras hermosas h(i)].

La última es una estructura con movimiento: el elemento *qu-* en el especificador de SC liga una categoría vacía; aparece igualmente con mucha frecuencia el clítico “le” ya que la duplicación clítica con dativo se da casi sin restricciones.

3.3. La variable adverbial

En mi análisis de las relativas de la gramática infantil me he propuesto dos pasos: en el primero he extendido el análisis propio de las relativizaciones de sujeto u objeto con “que” (antecedente/ operador nulo/ categoría vacía-variable) a las relativizaciones de objeto como (18) (antecedente/ operador nulo/ variable pronominal) y en el segundo paso, que desarrollaré en este apartado, argumentaré a favor del mismo análisis para ejemplos como (4), (5) y (6). Repito (4) como (24):

(24) Mi barrio es una vecindad [que haí hay muchos chicos que van a la escuela].

En este ejemplo “haí” correfiere obligatoriamente con “vecindad”; la propuesta que justificaré es que un operador nulo liga a “haí” para que se pueda dar ligamiento fuerte en el sentido de Chomsky (1986). Para sostener este análisis me enfrento con la siguiente dificultad: la denominación variable en lógica se usa para argumentos de predicados y se corresponde con SN's de los lenguajes naturales. En lingüística, en el ámbito del ligamiento *qu-*, Chomsky designa con el término “variable”, en principio, los SN's categorías vacías ligadas por el operador *qu-* en clara ana-

logía con el análisis lógico, pero tanto en interrogativas como en relativas, los operadores *qu-* no solo ligan SN's sino también SP's subcategorizados o no:

- (25) i- La cochera(i) [en la que(i) guarda el auto h(i)]
ii-La cochera(i) [donde(i) guarda el auto h(i)]
- (26) i- El negocio (i) [en el que(i) compró el vestido h(i)]
ii-El negocio(i) [donde(i) compró el vestido h(i)]

Evidentemente el tratamiento lingüístico de las "variables" se ha desplazado aquí, saliéndose del camino que le marca el tratamiento lógico de operadores y variables. Propongo que así como parece aceptable en la teoría gramatical considerar como variables los pronombres resuntivos que son la contrapartida léxica de categorías vacías, variables SN's, también se considere variables los elementos lingüísticos explícitos, contrapartida léxica de variables como las de (25) y (26); este sería el caso de "ahí" de (24).

3.4. La variable adverbial implícita

Los ejemplos que consideraré a continuación (6) y (7) que repito como (27) y (28) constituyen un grupo aparte de los analizados hasta el momento:

- (27) Después tiene un harmario [que se guardan los jugetes]
- (28) Pronto va a estar listo el pizarrón [que esquivimos muchas cosas nuevas]

En ambos se entabla una relación de predicación entre el antecedente y la cláusula.

- (29) *Después tiene un amario [que se guardan los juguetes en el canasto].

Como puede verse por (29) el locativo no puede ser no-correferente con el antecedente; (27) es equivalente a (30) del lenguaje del adulto o

- (31) del lenguaje infantil dentro de los tipos considerados antes:
- (30) Después tiene un armario [en el que se guardan los juguetes].
- (31) Después tiene un armario [que se guardan los juguetes ahí].

Por el Principio de Proyección deben estar presentes en estructura-S el objeto y el locativo que requiere "guardar".

No está claro qué solución puede darse ya que no se puede reponer una categoría vacía (al menos dentro de las que la teoría admite) dada la estructura del complementante, y no hay ningún elemento explícito que ocupe el lugar correspondiente al rol del locativo.

4. Las relativas sin movimiento en el proceso de construcción de relativas en la gramática infantil

Retomaré ahora la distinción que he hecho en trabajos anteriores (Solana, 1995a y 1995b), respecto de dos momentos en el desarrollo de la gramática infantil en lo que respecta a la adquisición de las cláusulas relativas:

GRAMATICA 1: Los niños producen relativas con ligamiento por antecedente solo (mediatizado por OP) sin movimiento.

GRAMATICA 2: Los niños combinan los dos procedimientos de ligamiento, es decir, ligamiento por antecedente + ligamiento qu-

En la GRAMATICA 1 producen estructuras con movimiento, pero solo en aquellos casos en que no se da, además, ligamiento por antecedente, como en las interrogativas.

Así coexisten en la GRAMATICA 1 las siguientes estructuras:

- (32) El nene que nadaba
- (33) El libro que compramos
- (34) El alumno que le dieron el premio
- (35) Al monito lo vacunaron ayer

(36) ¿Qué compraste?

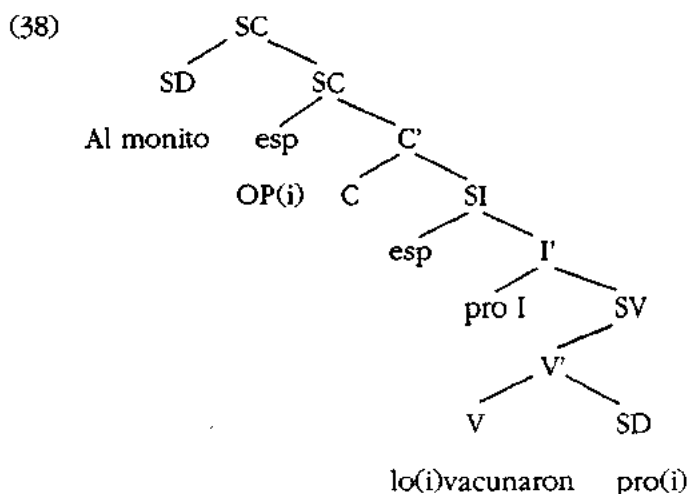
(37) ¿A quién le pegaste?

Se hace necesario aclarar el significado de "ausencia" de estructuras en la gramática del niño. Considero que una estructura determinada está ausente no solo si los niños no la producen espontáneamente, sino también cuando, en situaciones en que se esperaría que la estructura apareciera, la reemplazan por otra.

He comprobado en un test de reproducción de una narración que mientras que los niños reproducen al menos una de las dos relativizaciones de acusativo, no reproducen una relativa introducida por "por los cuales", y en otros dos tests, el 50% de los niños de 8 años no pueden completar una relativa comenzada en un caso por "al que", y en otro, por "a quien".

A continuación voy a explicitar las propiedades que comparten las estructuras que presento como peculiares de la GRAMÁTICA 1. Comenzaré por (35), que en una primera mirada parece menos conectada con el resto. Previamente debo aclarar que los niños en esta etapa del desarrollo producen (35): en una prueba de repetición de un texto de 50 palabras reemplazan la pasiva "el monito fue vacunado ayer" por (35), que parece ser, por lo tanto, una estructura que no presenta dificultades a los niños.

Para (35) propongo el análisis (38):



“Al monito” es una dislocación izquierda; por lo tanto, no hay movimiento; obra como antecedente del pro objeto de “vacunaron”.

La relativa de (34), cuya interpretación es (39), también es una estructura sin movimiento con un operador nulo que liga la cadena clítica y que está coindizado con el antecedente:

(39) el chico(i) [que Op(i) le dieron pro(i) el premio].

Por otro lado, (36) y (37) son interrogativas; en consecuencia, con movimiento y ligamiento a partir del elemento qu-

(40) qué(i) compraste h(i)

(41) a quién(i) le pegaste h(i)

Además, en este marco, es razonable suponer que las relativas (32) y (33) en la gramática infantil no tienen el mismo análisis que en la gramática del adulto, es decir, serían relativas sin movimiento:

(42) el nene [OP(i) que pro(i) nadaba]

(43) el libro [OP(i) que compramos pro(i)]

Son ejemplos de la GRAMATICA 2 oraciones como (44), (45) y (46):

(44) El puente [por el que(i) pasaban los autos h(i)].

(45) La cochera [en la que(i) guarda el auto h(i)].

(46) la mujer [a quien(i) todos saludaban h(i)].

en las que se presenta un doble ligamiento: antecedente-relativa elemento qu- huella.

Dadas las características que he adjudicado a la GRAMATICA 1 y a la GRAMATICA 2, las producciones infantiles que son motivo de análisis en este trabajo pertenecen a la GRAMATICA 1.

5. Conclusiones

Las relativas de la gramática infantil que han sido motivo de análisis en este trabajo, procedentes de producciones escritas espontáneas y de un test de completamiento, pertenecen a un momento del desarrollo de la sintaxis en el que los niños relativizan casi exclusivamente con "que", no han incorporado todavía las relativas con preposición en el complementante y, según mi propuesta, tienen dificultades con el doble ligamiento que supone la relación operador explícito/categoría vacía más la relación antecedente/relativa.

Me he detenido especialmente en la consideración de aquellos ejemplos que suponen una variable explícita adverbial, no solo por el interés que supone para la teoría de adquisición del lenguaje, sino también porque implica un aporte para la teoría lingüística.

Bibliografía

- Borer, H. and K. Wexler (1987) "The maturation of syntax". En T. Roeper and E. Williams (eds.), *Parameters Setting*. Dordrecht, Reidel.
- Chomsky, N. (1982) *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding*, Cambridge, Mass. MIT Press.
- _____ (1986) *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and use*. New York: Praeger.
- Dermidache, M. (1991) *Resumptive Chains in Restrictive Relatives, Appositives and Dislocation Structures*, MIT Working Papers in Linguistics, Cambridge, Mass.
- Jakubowicz, C. (1992) "Mecanismos de cambio cognitivo y lingüístico. Principios y Parámetros del modelo de la Gramática Universal". En *Substratum*, vol.1,n.1.
- Rivero, M.L. (1991) *Las relativas en español*, ed. Taurus, Madrid.
- Sells, P. (1984) *Syntax and Semantics of Resumptive Pronouns*, Tesis doctoral, University of Massachusetts at Amherts, Amherts, Massachusetts.
- Solana, Z. (1995a) "Las cláusulas relativas en la gramática infantil". *Revista de Letras*, Facultad de Humanidades y Artes, UNR. (en preparación).
- _____ (1995b) "Las relativas explicativas en la gramática infantil". *Signo y Señal* 5, Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Williams, E. (1980) "Predication". *Linguistic Inquiry* vol. II, nº 1.

Maria Cecília Perroni

*Diferenças individuais
em aquisição de linguagem:
a variável de gênero*

Departamento de Linguística
IEL
UNICAMP

1. A relevância do estudo das diferenças individuais

O interesse pelas diferenças individuais nos estudos da área de Aquisição da Linguagem teve início na década de oitenta e pode-se afirmar que se mantém até os dias atuais, por diversos motivos que dizem respeito principalmente ao alcance explicativo das teorias vigentes no campo.

O tema é relevante também em outras áreas dos estudos lingüísticos, como se nota já no trabalho de Fillmore (1979), que afirma que do ponto de vista científico uma visão das diferenças individuais oferece subsídios para a discussão de questões metodológicas e teóricas. O autor ressalta também que do ponto de vista social as diferenças individuais em habilidades verbais são geralmente a base, ou do sucesso, ou do fracasso, do indivíduo numa variedade de contextos e carreiras. Hymes (1979) é outro autor que aponta uma série de razões para o interesse pelas diferenças, considerando que no caso de serem vistas como residuais (quando já se sabe sobre padrões comuns) a atenção a elas seria uma questão de completude dos estudos: no caso de serem vistas como um recurso extra, possíveis dificuldades nas análises podem ser resolvidas, ou melhor entendidas, se as diferenças são consideradas.

Retomando os estudos desenvolvimentais, lembre-se que num dos artigos mais importantes sobre o tema, Furrow e Nelson (1984) afirmam que as diferenças individuais têm interesse em si mesmo, pelo simples fato de existirem (cf. também Plomim et alii, 1988).

Em seu livro de 1981, Wells afirma que esta é uma das áreas mais atraentes da Aquisição da Linguagem e que muito ainda havia por ser feito naquela época, afirmação presente também em Plomim et al. (1985).

A variedade na produção lingüística da criança foi também ressaltada por Perkell (1986), que concluiu que não há um único caminho prescrito para o desenvolvimento do sistema fonológico. A existência dos padrões idiossincráticos observados foi explicada diante do fato de que a ordem precisa em que as partes do sistema se reúnem não é pré-ordenada.

A necessidade do estudo das diferenças individuais para uma teoria adequada da competência lingüística foi também apontada por Grace (1987), que se queixa de que pouca atenção havia sido dada ao tema (até aquela época), o que é repetido pela maioria dos autores aqui citados.

Até recentemente, a necessidade de mais estudos sobre o tema tem surgido em obras as mais diversas, mesmo em áreas outras que a da Aquisição da Linguagem. Cite-se, por exemplo, a de Halpern (1992), que, mesmo revelando interesse pela universalidade, afirma que, através do levantamento das diferenças, as semelhanças podem ser reveladas.

Para Plomim et alii (1988), uma teoria poderosa do desenvolvimento deveria ser capaz de explicá-las, já que elas são parte do fenômeno. Segundo os autores, as teorias "universais" não tratam delas, como não poderiam fazê-lo. Uma das principais razões apontadas pelos autores para o estudo das diferenças individuais é que as questões psicológicas de maior relevância à sociedade são as questões das diferenças, como por exemplo, as seguintes: "Por que algumas crianças demonstram atraso de linguagem?", "As diferenças individuais na aquisição da linguagem fazem diferença mais tarde na vida?", "As dificuldades ou problemas de aquisição podem ser evitados?". Os autores também se referem a uma razão prática para a ausência de estudos das diferenças individuais: demandam mais tempo e trabalho do que o estudo de um grupo, além de não oferecerem significância estatística. Um outro motivo para tal ausência, desta vez não científico, apontado pelos autores, é o do receio entre os pesquisadores de não violar a crença fundamental (nas democracias) de que todas as pessoas são iguais. Finalmente, os autores também se reportam ao fato de que não existem teorias especialmente adequadas para a pesquisa das diferenças individuais, o mesmo sendo afirmado por Weinert et al. (1992).

Uma das mais importantes obras na área de Aquisição da Linguagem sobre o tema é a de Bates et alii (1988). As pesquisas anteriores são nela revistas, e dados de outras crianças, principalmente americanas, são discutidos. Os autores mantêm a dicotomia tradicional que opõe o chamado

estilo “referencial” ao “expressivo”, originalmente proposto por Nelson (1973) e reafirmado por outros trabalhos posteriores na área. Resumidamente, uma criança “referencial” teria uma tendência a fazer uso da função referencial da linguagem, para nomeações de objetos, enquanto que uma criança “expressiva” apresentaria uma preferência pelos usos sociais ou regulatórios (nos termos de Halliday) da linguagem. Assim, as construções lingüísticas dos dois tipos de crianças difeririam entre si pela grande recorrência de nomes num caso, ao lado da profusão de fórmulas fixas eficazes para o contacto social no outro. Bates et alii (ib.) mantêm em sua obra a validade de tal distinção, embora sejam cuidadosos o bastante para afirmar que se trata de tendências gerais, na prática inexistindo crianças cem por cento “referenciais”, ou “expressivas”. Como se pode notar, mesmo ao tratar de um tema que supostamente abriria a área para as diferenças propriamente ditas, de fato o que interessa não é bem a variação, mas uma identificação de *grupos*, bastante coerente com a busca da regularidade, da universalidade, tão marcante na área quanto na Lingüística em geral.

2. “Nature” ou “nurture”- a disputa entre o endógeno e o exógeno

A velha disputa entre o endógeno e o exógeno encerra em si mesma um problema: o das dicotomias *e/ou*. Segundo Halpern (1992) a controvérsia “nature/nurture” tem sido já debatida por mais de dois mil anos, sem resolução, porque é impossível de ser respondida. O próprio fato de a escolha de um fator, na construção das explicações para os fenômenos observados, obrigatoriamente eliminar outro(s) é hoje bastante questionado em diversas áreas de estudo. Para Halpern (1992), em vez de continuar procurando explicações do tipo *e/ou*, melhor seria explorar a natureza mesma das diferenças.

Entre os autores que abordam a questão está Lips (1978). Em seu artigo, afirma que os fatores genéticos não podem ser considerados como operando isoladamente dos fatores ambientais, e vice-versa. O autor defende o que chama de uma posição interacionista, através da qual ambos os fatores teriam um papel no desenvolvimento.

Em sua explicação para a variedade encontrada na produção da criança, Perelli (1986) afirma que os caminhos no desenvolvimento do

sistema fonológico são determinados por condições parcialmente perceptuais, parcialmente motoras e parcialmente sociais.

Na obra de Bates et alii (1988) sobre as diferenças individuais em Aquisição da Linguagem, a possibilidade da atuação simultânea de fatores endógenos e exógenos na determinação das diferenças é também contemplada.

Para Philips et al. (1987), o comportamento humano é guiado tanto por processos biológicos quanto sociais. Os autores lembram a tendência em cada disciplina de defender apenas um deles como a causa do comportamento socialmente diferenciado relacionado à língua e defendem a possibilidade de integrar as duas perspectivas.

Segundo Plomin et alii (1988), existe hoje um novo modo de pensar sobre as transações entre "nature" e "nurture": a genética comportamental, método defendido pelos autores como importante na psicologia do desenvolvimento, por permitir explorar a interface entre a natureza e o ambiente. Segundo os autores, a correlação genótipo/ambiente descreve a medida em que as crianças estão expostas a ambientes com base em suas propensões genéticas. O geneticista comportamental tem interesse nas variações que não são nem só genéticas, nem só ambientais, mas ambas ao mesmo tempo. Os autores concluem que nos casos em que as diferenças individuais entre crianças são relacionadas ou a fatores ambientais, ou a genéticos, a relação é aditiva, não exclusiva.

Em sua extensa obra de 1992, Halpern afirma que hoje em dia poucos psicólogos manteriam a questão em termos de *ou* uma *ou* outra das explicações. Sua obra parece ser um dos mais completos levantamentos da literatura sobre diferenças sexuais nas habilidades cognitivas. Com uma extensa bibliografia, a autora retoma e avalia estudos realizados nas três últimas décadas sobre uma das mais polêmicas questões relacionadas às diferenças individuais: a de encontrar uma explicação para suas origens. Halpern (1992) afirma desde o início que tanto a natureza quanto o ambiente devem operar conjuntamente no desenvolvimento das habilidades cognitivas. A autora é da opinião que é virtualmente impossível encontrar medidas que permitam uma comparação direta e independente. Mesmo com relação ao cérebro, a autora cita a hoje vasta literatura de pesquisa documentando os efeitos de ambientes diferentes na sua morfologia. Afirma ainda que mesmo que tivéssemos que concluir que há diferenças estruturais entre os cérebros masculino e feminino, nós não poderíamos saber se tais diferenças foram devidas a mecanismos bioló-

gicos relacionados ao sexo da pessoa, ou se ocorreram como uma resposta ao ambiente socialmente diferenciado.

Em toda sua obra, Halpern enfatiza a probabilidade de as diferenças relacionadas à organização do cérebro nos dois sexos resultarem ou serem influenciadas por padrões de socialização diferentes. Para ilustrar, menciona que é possível que os meninos sejam melhores em habilidades espaciais, porque sua organização cerebral de certa forma difere da das meninas. Por outro lado, pode também ser possível que porque os meninos realizam tarefas espaciais mais freqüentemente que as meninas, seus hemisférios desenvolvem tal organização particular. Da mesma forma, é fato bastante conhecido que as meninas são mais encorajadas a ler e a escrever corretamente; isto poderia fazer com que suas habilidades verbais se desenvolvam às custas de outras, como as espaciais. Dessa forma, a biologia influencia os tipos de experiência a que as pessoas são expostas, da mesma forma que as experiências de vida influenciam os processos biológicos, como salienta Halpern.

A autora enfatiza em seguida a importância do que chama de fatores psico-sociais no desenvolvimento cognitivo, afirmando que hoje não há mais dúvida de que exercem um papel nas habilidades intelectuais; a questão é saber como e quanto. Com relação à criação de diferenças sexuais, a autora é de opinião que os estereótipos de papéis sexuais são muito mais importantes que os biológicos. A hipótese defendida é que o sucesso em matemática e nas habilidades verbais é relacionado à identificação com papel sexual masculino ou feminino. Para Halpern, os estereótipos de papéis sexuais, através da modelagem pelos pais, podem também influenciar o desenvolvimento das habilidades espaciais indiretamente, já que se dá a cada sexo quantidades e tipos diferentes de experiências espaciais.

Argumentos favoráveis a esses fatores são, em primeiro lugar, o fato que nenhuma hipótese exclusivamente biológica poderia explicar o maior sucesso nas ciências em geral por parte dos homens. Tal sucesso requer habilidades verbais, matemáticas e espaciais. Entretanto, como se sabe, não há nenhuma região no cérebro que corresponda à excelência nas ciências. A baixa porcentagem de mulheres em posições de destaque nas ciências ou ocupações de prestígio que requerem fluência verbal demonstra que as expectativas e valores da sociedade são componentes importantes do sucesso.

Outros argumentos que levam à mesma direção são: a) o aumento

crecente de mulheres nas ocupações tradicionalmente masculinas demonstra que elas claramente têm capacidade de se desenvolver em habilidades consideradas "masculinas"; b) muitos estudos demonstram que as habilidades espaciais são passíveis de treinamento e que quando meninas recebem brinquedos tipicamente masculinos, elas atingem escores pelo menos tão bons quanto os meninos nos testes de habilidades espaciais; c) a porcentagem também baixa de homens negros nas ciências só pode ser explicada por fatores sociais.

Como se sabe, um dos temas mais incandescentes no âmbito da discussão das diferenças individuais diz respeito à questão sexual, daqui em diante relacionada à categoria social de gênero.

3. A variável de gênero

A variável de gênero é sem dúvida a mais visível de todas, mais do que qualquer outra, como idade, raça e status sócio-econômico. Segundo Westman (1973) é uma exceção à velha idéia de que as diferenças entre os homens são distribuídas num contínuo. O sexo é uma diferença qualitativa, não quantitativa, já que as pessoas nascem ou do sexo masculino, ou do sexo feminino. Para o autor acima, as experiências dos três primeiros anos de vida são críticas para a construção da identidade de papel sexual, o que por sua vez é um fator explicativo das diferenças individuais. Também para Bennet-Kastor (1986), o gênero é visto como uma característica importante dos sujeitos; ele pode influir na análise e interpretação dos resultados das pesquisas. Segundo esta autora, numa pesquisa feita sobre quarenta periódicos de patologias comunicativas, educação especial e psicologia revistos, o sexo das crianças sujeito era sempre informado, fator só superado por idade.

Depois das pesquisas de Labov na década de sessenta e da consolidação da Sociolinguística, o sexo passou a ser um fator considerado na variação sociolinguística, embora a maioria daqueles profissionais ainda considerem as melhores variáveis a etnia, a idade e o status sócio-econômico e vejam as diferenças sexuais como reflexo dos outros tipos de diferença.

Wells (1986) é um autor que revê a literatura desde os anos cinquenta sobre a alegada superioridade das meninas (e mulheres) nas habilidades linguísticas. Em seu trabalho, o autor conclue que esta seria atri-

buída a expectativas diferenciadas dos pais e conseqüente comunicação diferenciada com as crianças. Entretanto, não há consenso sobre tal superioridade na literatura disponível até nossos dias. Com efeito, Bennet-Kastor (1986), através do levantamento de um grande número de pesquisas na área nos últimos trinta anos (anteriores a 1986) conclue que a maioria delas mostra que a diferença de gênero não é significativa estatisticamente. A autora observa que há uma discrepância entre a sabedoria popular (que supõe tal superioridade) e os resultados das pesquisas. Por outro lado, segundo a autora, diferenças lingüísticas significativas entre os homens e as mulheres persistem, inclusive nas formas e conteúdo da linguagem dirigida a cada um deles.

Não me estenderei aqui na discussão da questão da alegada superioridade feminina em termos de linguagem, por não ser este o tema deste estudo, além da dificuldade de comprovar tal hipótese, tão genérica quanto vaga. Para alguns, como Macaulay (1978), a crença na superioridade lingüística feminina é um mito, ao contrário de Schachter (1979), que reviu estudos antigos (desde as décadas de trinta e quarenta) que afirmam que as meninas falam mais cedo. Interessa-me, antes, explorar um pouco a questão das diferenças propriamente ditas e de suas origens.

Para Cloran (1989), o gênero, divisão imposta socialmente aos sexos, é uma construção social e de fato modela a personalidade da criança, sendo os papéis de gênero construídos através das formas habituais de comunicação. Há constelações distintas de estilos lingüísticos que ocorrem preferencialmente no ambiente de um dos sexos e não do outro e estes não se limitam, como alguns estudos sugeriram, apenas à variação de léxico ou de gramática.

No caso de adultos, o tema das diferenças entre a linguagem masculina e a feminina tem sido explorado principalmente na literatura feminista que se desenvolveu sob o impacto do livro de Lakoff (1975). A convicção daquela autora é de que de fato há um estilo feminino de linguagem, caracterizado por freqüentes expressões de emoção, de polidez, grande presença de intensificadores e pronúncia correta.

Segundo também Smith (1985), os homens e as mulheres são representados diferentemente na língua. O mesmo afirma Maltz (1982), que propõe que no mundo dos homens a linguagem é usada para afirmar sua posição de dominância, atrair e manter uma audiência e afirmar-se. Já no mundo das mulheres, a linguagem seria usada para criar e manter relações de proximidade e igualdade, criticar de modo aceitável e interpretar

adequadamente a fala de outras pessoas.

Do ponto de vista de Macaulay (1978), os meninos teriam mais interesse no funcionamento de objetos mecânicos, o que conseqüentemente explicaria uma ênfase em relações de causa-efeito, enquanto que as meninas aprenderiam mais sobre relações humanas, dando assim preferência às disciplinas da área de Humanas. Como se pode notar, nos dias atuais, às vésperas do século XXI, muitas diferenças como as citadas ainda se mantêm.

Em um artigo relativamente recente, Gold (1990) relata diversos experimentos realizados na Grã-Bretanha sobre o impacto dos estereótipos sexuais no desempenho escolar de crianças e adolescentes. Num dos estudos, perguntou-se a 260 crianças, todas boas alunas, o que pensavam dos cientistas e da ciência em geral. Tanto os meninos como as meninas enfatizaram que ciência é difícil e que matérias difíceis são para os meninos. Em outra tarefa, pediu-se às mesmas crianças que atribuíssem um grau de masculinidade e outro de feminilidade a matérias escolares diferentes. Ambos os sexos atribuíram a matemática, química e física o mais alto grau de masculinidade. A mesma autora menciona pesquisas realizadas nos EUA., onde a participação das mulheres nas ciências tem crescido mais rapidamente do que na Grã-Bretanha. Tal estudo acompanhou oitenta crianças (46 meninos e 34 meninas) que eram considerados ótimos alunos na escola. Quando se perguntou a eles o que pensavam sobre seus próprios desempenhos na escola, as meninas sempre se subestimavam mais, embora suas médias fossem ligeiramente mais altas que as dos meninos. Do total dos meninos, 25% se auto-avaliaram nas categorias mais altas de realização, enquanto *nenhuma* das meninas fez o mesmo. Os resultados indicaram também que as mulheres desistem mais que os homens durante as pós-graduações e que a falta de confiança é um indicador crucial do motivo pelo qual as mulheres falham mais. Estudos como os de Gold (1990) mostram que até os dias atuais, em países do primeiro mundo, em que se poderia julgar que o feminismo conseguiu diminuir significativamente os efeitos dos estereótipos sexuais, estes e o peso das discriminações contra as mulheres ainda não foram completamente eliminados.

Voltando ao campo da linguagem, deve-se lembrar, como faz Halpern (1992), que as chamadas habilidades verbais não são um conceito unitário. Tal conceito tem sido aplicado a componentes tão diversos como fluência na produção de palavras, gramática, escrita, leitura, ana-

logias verbais, vocabulário e compreensão oral. As evidências de que há diferenças sexuais nesse tipo de habilidades são mais claras quando se considera o extremo mais baixo da distribuição das habilidades. Halpern ilustra a afirmação com o caso da gagueira, um aspecto observável no extremo de dificuldade quanto à produção lingüística: ela é majoritariamente um problema masculino. As pesquisas citadas revelam que há de três a quatro vezes mais gogos do sexo masculino que do sexo feminino. Um outro problema nesse extremo é a dislexia, que é também um problema predominantemente masculino. Há também diferenças relacionadas a perdas: depois de derrames ou cirurgias no cérebro, os homens demoram mais que as mulheres para recuperar a linguagem. Todos esses são fatores que favorecem as mulheres no que diz respeito às habilidades lingüísticas. Por outro lado, se considerarmos o número de escritores famosos, vê-se facilmente que são homens, o que aparentemente poderia ser um contra-argumento à alegada superioridade feminina. Entretanto, a autora faz-nos lembrar das causas sociais e/ou ambientais na explicação para tal fenômeno: a maioria das mulheres escritoras famosas, por incrível "coincidência" (sic), não tinham filhos ou família para cuidar!

Segundo Halpern (1992), de todas as diferenças relacionadas a sexo, a verbal é a primeira a surgir. Acredita-se que as meninas entre um e cinco anos são mais proficientes lingüisticamente que os meninos. A autora cita pesquisas recentes que demonstram que as meninas têm vocabulários maiores que os meninos mais cedo que eles. Embora os estudos não confirmem a hipótese da superioridade feminina nas tarefas lingüísticas, a autora conclui que a maior parte afirma uma certa precocidade feminina em relação à masculina, nessa área.

Com o objetivo de contribuir para o conhecimento das diferenças individuais no domínio lingüístico, passo agora a um estudo do desenvolvimento da linguagem de um casal de gêmeos brasileiros.

4. O caso dos gêmeos brasileiros A e B

Conforme se viu nas seções precedentes, um dos motivos da limitação dos estudos sobre as diferenças individuais em Aquisição da Linguagem é a ausência de uma teoria que possa explicá-las. A maioria das teorias vigentes na área, sob forte influência das abordagens universalistas como a da gramática gerativa chomskiana, preocupa-se em descrever e

explicar as propriedades universais da mente (em estado inicial ou já maduro). Conseqüentemente, tudo o que é visto como particular, ou idiossincrático, acaba sendo desconsiderado. Dessa forma, nem as teorias inatistas, nem a maioria das cognitivistas preocupam-se com a questão, não podendo oferecer uma explicação para a diversidade. As teorias universais do desenvolvimento cognitivo são, segundo Weinert et al. (1992), um modelo unidirecional, em que o desenvolvimento psicológico é visto de forma analógica à maturação biológica, isto é, como uma seqüência de mudanças que são específicas da espécie, pré-programadas geneticamente, irreversíveis e dirigidas a um ponto final particular. Sendo assim, perguntam os autores, como um modelo universal poderia incorporar crenças teóricas sobre diferenças individuais parcialmente estáveis e parcialmente mutantes? Em suas conclusões, os autores defendem a necessidade e importância de uma perspectiva das diferenças para um entendimento adequado do desenvolvimento cognitivo na infância.

Por outro lado, dentro da área de Aquisição da Linguagem, teorias de inspiração sócio-interacionista (cf. Lemos, 1982, 1986), que não ignoram o papel das trocas dialógicas entre os participantes da interação verbal, contexto em que o desenvolvimento lingüístico se dá, potencialmente podem oferecer condições de explicar a própria existência da diversidade no processo de construção do conhecimento, principalmente lingüístico. Na verdade, deve-se lembrar que, tanto dentro da Psicologia quanto da Psicolingüística, existe já um número razoável de pesquisas que salientam a existência de diferenças já no próprio comportamento dos pais, em direção a crianças tão pequenas quanto recém-nascidas (veja-se Westman (1973), Yoder et al. (1989), Schachter (1979), Furrow et al. (1984), Wells (1981), Smith (1985), Philips et alii (1987) e Cloran (1989), entre outros). Os resultados de tais pesquisas certamente favorecem teorias sócio-interacionistas do tipo mencionado acima.

Em um estudo sobre o desenvolvimento da linguagem de um casal de gêmeos brasileiros (cf. Perroni, (1991)), baseei-me em dados longitudinais colhidos em sessões de áudio-tape semanais cobrindo a faixa dos 2;0 aos 5;0 de idade. Trata-se de um estudo observacional, naturalista, em que não se procurou controlar a produção lingüística de nenhum dos participantes nos diálogos informais, ocorridos nas entrevistas realizadas por mim com as crianças na presença da mãe, em sua casa. As crianças eram os segundos filhos de um casal de brasileiros de classe sócio-econômica média, com formação universitária, e viviam em am-

biente monolíngue, onde o português brasileiro era falado. Os dados analisados somam 124 sessões (62 hs.) de interação dos gêmeos com um ou dois interlocutores adultos.

A análise desses dados levou-me a constatar uma predominância de um tipo de discurso na fala do menino, ausente nos dados da menina, o qual pode ser caracterizado como o discurso das explicações, com abundância de construções com *por que*. Nos dados da menina, por sua vez, a quase total ausência desse tipo de discurso é como que “compensada” pela predominância de um outro tipo de discurso: o narrativo, através do qual a criança “conta” fatos ocorridos no passado. Em todas as sessões é grande a participação do menino através das construções, tanto declarativas, quanto interrogativas, do tipo “Por que X(?)”, onde X remete a estados de coisas observáveis no contexto imediato, enquanto pequenas narrativas gradualmente vão se tornando mais frequentes na fala da irmã gêmea.¹ Saliente-se que durante todo o período de coleta dos dados tais especializações das duas crianças são de fato complementares: o menino raramente narra (especialidade da irmã) e a menina quase não faz uso de construções com *por que* (especialidade do irmão).

A explicação sugerida para os resultados daquela pesquisa remetem à atuação do adulto no diálogo com as crianças, atribuindo-se aos diferentes estilos de interação um papel importante na ênfase da busca de explicações para estados de coisas no contexto imediato, pelo menino, e na especialização da menina por relatos de eventos passados. A atitude diferenciada do adulto em relação a cada uma destas crianças é evidenciada em sua forma de dar continuidade ao diálogo com as mesmas. Uma análise cuidadosa do comportamento linguístico do adulto (em geral a mãe) dirigido a cada uma das crianças mostrou um número significativamente maior de pedidos de explicação dirigidos ao menino, através de perguntas com *por que* (em média 64% das perguntas desse tipo), ao lado de um número significativamente maior de elicitaciones de discurso narrativo dirigidas à menina, através de perguntas do tipo *QU- + Verbo no pretérito (quem, com quem, o quê, quando)* (em média 62% das perguntas desse tipo). Ou seja, a mãe agia com o menino como se seus inte-

1. O total das ocorrências desses tipos de discurso na fala das duas crianças é bastante grande. Limitações de espaço me impedem de acrescentar aqui ilustrações do fenômeno, o que exige análise minuciosa da participação tanto da criança quanto do adulto no diálogo. Quanto ao critério de identificação/análise das narrativas, procedi como em pesquisa anterior sobre o tema (cf. Ferroni, 1992).

resses e potencialidades fossem extremamente práticos, no sentido de manipular objetos do mundo físico, definindo-o como ativo, inquisidor, sempre à procura de explicações do funcionamento das coisas. Daí um tipo de discurso das explicações e/ou justificativas ser preferencialmente dirigido a ele (e esperado). Já com relação à menina, esta é claramente definida como a "fofoqueira" e até mesmo "dispersiva", nos termos da mãe. Ora, de acordo com tal estereótipo, que tipo de discurso poderia suplantar a narrativa para a perfeita caracterização da "fofoqueira"? Significativamente, num levantamento do total das sessões de gravações, é o menino o responsável por nada menos que 80% das perguntas espontâneas com *por que* das crianças, enquanto que a menina produz aproximadamente 56% das narrativas espontâneas. Em outras palavras, o menino passa a se concentrar num tipo de discurso em que se buscam ou se oferecem explicações para estados de coisas observáveis, enquanto a menina passa a se ater às narrativas/relatos de eventos passados, ocorridos com ela mesma, ou com membros da comunidade familiar.

Como se pode observar, as diferenças identificadas nos dados daquelas crianças não coincidem com a dicotomia tradicional da 'literatura' (cf. Bates et alii., 1988), ou seja, não se trata apenas de uma preferência de uma das crianças pela atividade de nomeação de objetos (estilo referencial), ao lado de uma "especialização" da outra nos usos sociais/regulatórios da língua (estilo expressivo). Na verdade, a diferença do comportamento lingüístico destas duas crianças gêmeas não se limita à abundância ora de nomes (como no estilo referencial), ora de construções relativamente fixas (como no estilo expressivo), mas diz respeito a um outro tipo de diferença, desta vez a nível de discurso: explicativo vs. narrativo.

O tratamento diferenciado dado pela mãe a cada uma daquelas crianças parece ter tido origem na representação materna dos dois filhos de acordo com estereótipos sociais, de origem sexual. Os resultados comprovam as hipóteses psico-sociais das diferenças comportamentais de gênero entre homens e mulheres, defendidas por Halpern (1992) e reforçam a importância de teorias interacionistas do desenvolvimento lingüístico (cf. Lemos, 1986). Assim, o tipo de interação privilegiado pelo adulto com o menino (através de pedidos de explicação, geralmente com *por que*, ou *como*) acaba levando à construção de um indivíduo que elege o discurso das explicações, das justificativas, não só como o meio de acesso à realidade extra-lingüística, mas também como forma de ação

sobre o outro. De forma análoga, o tipo de interação privilegiado pelo adulto com a menina (através de pedidos de relatos com as perguntas *quem?, onde?, quando?, o que aconteceu?*) acaba levando à construção de um indivíduo que elege o discurso narrativo como forma principalmente de acesso ao outro. Assim, teorias sócio-interacionistas que focalizam a relação (e dependência) das contribuições dos participantes no diálogo com aquelas dos respectivos interlocutores podem de fato explicar muito da natureza da própria "personalidade"² tipicamente masculina lentamente construída pelo menino, ao lado da tipicamente feminina construída pela menina.

Quando se fala da natureza da interação privilegiada pelo adulto com cada criança, deve-se esclarecer o papel da *interpretação* do adulto das ações das crianças desde muito pequenas. De fato, o adulto interage com o menino *como se* este estivesse sempre 'a procura de explicações/justificativas, e com a menina *como se* a mesma estivesse sempre interessada em atividades aparentemente menos "sérias" (ou "científicas")³, confirmando os resultados das pesquisas recentes de Gold (1990), Cloran (1989), Halpern (1992), Philips et alii (1987), Maltz (1982), Smith (1985), entre outros já mencionados.

Um outro autor que tentou provar que o gênero, divisão imposta socialmente aos sexos, é uma construção social, dependente da natureza das interações, é Hasan (1989), segundo o qual o gênero de fato modela a personalidade da criança.

Também para Olson (1980), os processos cognitivos são construídos com base determinada socialmente. Adotando uma posição bastante semelhante à de Bruner (refiro-me a seus primeiros textos), o autor é da opinião que as interações com os pais levam o bebê a prestar atenção e participar das mesmas experiências que os adultos. Essas experiências compartilhadas, intersubjetivas, dão o fundamento do desenvolvimento do entendimento mútuo e da língua. A intervenção do adulto, por sua vez, é regida pelo contrato social através do qual assumem-se papéis.

Para Chappel (1978), o processo social precede temporalmente o individual: é através da interação com o ambiente social que o organismo

2. Por mais vaga que a expressão possa ainda ser, parece não haver outra mais adequada para substituí-la.

3. O comportamento interpretativo como se ("as if"), explorado nas teorias sócio-interacionistas atualmente, foi identificado originalmente por Threvarthen (1980).

biológico se modifica. Defendendo o que chama de interacionismo simbólico, propõe que o indivíduo se desenvolve através da interação com os outros desde o nascimento, até o fim da vida. Também do ponto de vista de Shotter (1991), os processos cognitivos são um produto de processos sociais. Shotter (1991) acrescenta que nosso entendimento e experiência da “realidade” (assim como nossa identidade) são constituídos pelos meios através dos quais devemos falar. Dessa forma, nosso modo de vida e nosso modo de falar são mutuamente constitutivos. Segundo o autor, toda conduta humana se realiza num contexto avaliativo, ou seja, social. Seu ponto de vista é que é necessário formular uma psicologia menos cognitivista e mais sócio-construtivista, em que, o que antes era atribuído só a indivíduos, passa a ser visto como surgindo das relações negociadas entre eles.

A concepção de linguagem de autores como estes é aquela que não a restringe à função de representação da realidade, mas antes a vê como meio de criação, sustentação e transformação dos padrões de relações sociais. Para os autores como os acima, usar uma língua é relacionar-se com os outros de alguma forma e ao fazê-lo determina-se o caráter psicológico, tanto do agente, como do outro.

Na verdade, críticas à visão tradicional dos lingüistas da linguagem como representação de conhecimento têm aumentado significativamente nos últimos anos. Grace (1987), por exemplo, afirma que tal concepção coloca a língua como uma ficção, enquanto o indivíduo não é uma ficção. Segundo o autor, a visão mapeadora dá precedência às restrições impostas pelo mundo extra-lingüístico. Seu ponto de vista, ao contrário, é o de que as realidades que vivemos são realidades construídas por nós através da linguagem. Em suma, Grace afirma que a concepção alternativa de linguagem como um instrumento de construção de realidades deveria dar a base para uma teoria mais moderna que pode levar a um melhor entendimento das ciências, principalmente a Lingüística.

Para encerrar este relato extremamente resumido da complexa e sutil estória do desenvolvimento lingüístico do casal de gêmeos sujeito da pesquisa mencionada (cf. Perroni, 1991), saliente-se que o destino, neste caso, não foi escrito simplesmente pela força de fatores puramente biológicos,⁴ mas através da constante construção social dos indivíduos, motivada pela representação estereotipada dos membros da comunidade

4 Numa interpretação forte da afirmação de Freud: “Biology is destiny” (em Halpem (1992:99)).

sobre como homens e mulheres devem ser, ou se comportar. Os diferentes papéis sociais de gênero nas duas crianças gêmeas já desde a mais tenra idade foram sendo construídos na e através da linguagem, cuja função na delimitação e manutenção do status de cada indivíduo dentro de sua comunidade parece muito mais significativa do que ordinariamente suposto.

Bibliografia

- Bates, E., I. Bretherton e L. Snyder (1988) *From first words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge University Press. Cambridge
- Bennet-Kastor, T. (1986) *Analysing Children's Language. Methods and Theories*. Basil Blackwell, Oxford.
- Chappell, N.L. (1978) "The social process of learning sex roles: a sociological viewpoint" in H.M. Lips et al. (eds.)
- Cloran, C. (1989) "Learning through language: the social construction of gender" in Hasan, R. et al. (eds.)
- Fillmore, C., D. Kempler e W.S.Y. Wang (eds.) (1979) *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. Academic Press. N.Y.
- Furrow, D. e K. Nelson (1984) "Environmental correlates of individual differences in language acquisition" in *Journal of Child Language*, 11, 523-534.
- Grace, C. W. (1987) *The Linguistic Construction of Reality*. Routledge and Kegan Paul. London/ New York
- Gold, K. (1990) "Get thee to a laboratory!" in *New Scientist*, 14:42-46.
- Gumperz, J.J. (1982) *Language and Social Identity*. Cambridge University Press.
- Halpern, D.. (1992) *Sex Differences in Cognitive Ability*. Lawrence Earlbaum Ass. Hillsdale, N.J.
- Hasan, R. e J.R. Martin (eds.) (1989) *Language Development: Learning Language, Learning Culture. Meaning and Choice in Language: Studies for Michael Halliday*. Ablex, Norwood, N.J.
- Hymes, D. (1979) "Sapir, Competence, Voice" in Fillmore, C. et alii (eds.)
- Lakoff, R. (1975) *Language and Woman's Place*. Harper and Row. New York
- Lemos, C.T.G. (1982) "Interactional Processes and the child's construction of language" in W. Deutsch (ed.) *The child's construction of language*. Academic Press, London.

- _____ (1986) "Interacionismo e aquisição da linguagem" in *DELTA*, vol 2, n.2. EDUC.PUC/SP.
- Lips, H.M. e N.C. Colwill (1978) *The Psychology of Sex Differences*. Prentice-Hall, New Jersey.
- Macaulay, R.K.S. (1978) "The myth of female superiority in language" in *Journal of Child Language*, 5:353-363.
- Maltz, D. N. e R.A. Borker (1982) "A cultural approach to male-female miscommunication" in Gumperz, J.J. (ed.)
- Nelson, K. (1973) "Structure and strategy in learning to talk" in Bates et alii. (1988)
- Olson, D. (ed.) (1980) *The Social Foundations of Language and Thought. Essays in Honour of Jerome Bruner*. W.W. Norton & Co. N.Y.
- Perkell, J.S. e D.H. Platt (1986) *Invariance and Variability in Speech Processes*. Lawrence Erlbaum Ass., N.J.
- Perroni, M.C. (1991) "Diferenças individuais na aquisição da linguagem: um estudo sobre gêmeos" em *CEAAL. Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*: 205-211, PUC/RS. Porto Alegre
- _____ (1992) *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. Livraria Martins Fontes Editora, S.P.
- Philips, S.V. (1987) "Introduction: The Interaction of social and biological processes in women's and men's speech" in Philips, C.V. et alii (eds.)
- Philips, S.V., S. Steele e C. Tanz (eds.) (1987) *Language, Gender and Sex in Comparative Perspective*. Cambridge University Press. Cambridge
- Plomin, R. J., C. de Fries (1985) *Origins of Individual Differences in Infancy. The Colorado Adoption Project*. Academic Press, Orlando, Florida
- Plomin, R.J., C. de Fries e D.W. Fulker (1988) *Nature and Nurture During Infancy and Childhood*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Schachter, F.F. (1979) *Everyday Mother's Talk to Toddlers. Early Intervention*. Academic Press. N.Y.
- Shotter, J. (1991) "The rhetorical-responsive nature of the mind: a social constructionist account." in A. Still et al. (eds.)

- Smith, P.M. (1985) *Language, the Sexes and Society*. Basil Blackwell, Oxford.
- Still, A. e A. Costall (eds.) (1991) *Against Cognitivism. Alternative Foundations for Cognitive Psychology*. Harvester. New York/London
- Threvarthen, C. (1980) "The foundations of intersubjectivity" in Olson, D. (ed.)
- Weinert, F.E. e A. Helmke (1992) "How do individual differences fit in theoretical models of cognitive development". Comunicação apresentada no XXV *International Congress of Psychology*, Bruxelas, Bélgica, julho de 1992.
- Wells, G. (1986) "Variation in Child Language" in Fletcher, P. et al. (eds.)
——— (1981) *Learning through Interaction. The Study of Language Development*. Cambridge University Press.
- Westman, J.A. (ed.) (1973) *Individual Differences in Children*. Willey & Sons. N.Y.
- Yoder, P. J. e A. P. Kaiser (1989) "Alternative explanations for the relationship between maternal verbal interaction style and child language development" in *Journal of Child Language*. 16: 141-160.



Rosa Graciela Montes

*Adquisición de estrategias
de reparación*

**Instituto de
Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad Autónoma de Puebla**

El desarrollo del lenguaje en el niño implica no solamente el desarrollo de conocimientos acerca del sistema lingüístico ["competencia lingüística" (Chomsky, 1965)] y de su utilización adecuada en contextos sociales ["competencia comunicativa" (Hymes, 1964, 1972)], sino también el desarrollo de habilidades metalingüísticas (Montes, 1994). Entre estas se destaca la habilidad de poder reflexionar sobre el propio uso lingüístico y modificar los enunciados según la situación lo requiera. Se ha utilizado el término "reparación" (*repair*) para las diversas actividades involucradas en esta práctica auto-reflexiva. Este término, que surge de los estudios etnometodológicos de análisis conversacional, abarca tanto autocorrecciones ante errores de habla propios como también modificaciones que no responden a errores propiamente dichos, sino que más bien buscan hacer el enunciado más adecuado a la situación conversacional, por ejemplo, tomando en cuenta requerimientos sociolingüísticos de una situación dada o el grado de conocimientos compartidos por el interlocutor.

Aquí nos podemos preguntar a qué edad se desarrolla en el niño la conciencia metalingüística que le permita reflexionar acerca de sus enunciados y modificarlos cuando la situación lo requiere. Levelt y colaboradores (1979) ordenan cronológicamente la aparición de habilidades metalingüísticas en el habla del niño de acuerdo con su grado de explicitación. Las primeras manifestaciones difícilmente se distinguen de los conocimientos lingüísticos que el niño ha desarrollado de la lengua objeto. Luego se hacen explícitos reflexiones y diversos comentarios acerca de la actuación lingüística propia y de los otros y finalmente se desarrolla la habilidad de formular estos conocimientos y reflexiones en forma de reglas. Con respecto a esto último, Hickmann (1985) indica que estas reglas primero se enuncian sobre instancias particulares para con-

vertirse luego en reglas más generales que abarcan tipos de fenómenos.

El trabajo que aquí se presenta documenta el surgimiento de un tipo de habilidades metalingüísticas: estrategias de reparación o autocorrección. Se hace aquí un seguimiento longitudinal del desarrollo lingüístico de una niña (1;7.20-2;11.15) que está adquiriendo el español como lengua materna y se describen los casos en que se manifiestan "reparaciones". Se establece una caracterización de estas reparaciones de acuerdo con tipologías establecidas y se discuten los tipos de conocimientos lingüísticos que la niña debe tener para poder realizar las modificaciones a su discurso que de hecho se observan¹.

Discusión de estudios previos

La investigación previa sobre reparaciones o estrategias de autocorrección viene de un número variado de fuentes. Se encuentran varios estudios sobre autocorrecciones en la bibliografía relacionada con errores de habla, como por ejemplo los trabajos de Nooteboom (1973 y 1980). También se encuentran estudios sobre reparaciones en la bibliografía relacionada con el análisis conversacional (Jefferson, 1972, 1974, 1987; Schegloff, 1979; Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977) en los cuales se encuentran observaciones detalladas acerca de las "reparaciones" y su ubicación dentro del turno del hablante. Aquí debemos enfatizar la observación que estos estudiosos hacen en el sentido de que no todas las reparaciones son correcciones propiamente dichas y que las "fuentes de problema" que llevan al hablante a autocorregirse no son necesariamente errores. También se encuentran estudios sobre autocorrecciones en la bibliografía referente a la adquisición y al aprendizaje de segundas lenguas, principalmente en la discusión de los errores del hablante en L2. De especial interés ha sido el estudio de Salo-Lee (1987) que busca correlacionar diferentes tipos de estrategias de autocorrección con el desarrollo de la competencia en L2 por parte del hablante. La discusión más detallada de los diferentes fenómenos asociados con la autocorrección se encuentra en los estudios de Levelt (1983, 1989); en el presente trabajo me referiré a su clasificación y a sus observaciones acerca de los mecanismos de autocorrección, comparando, donde sea pertinente, los da-

1. Este trabajo retoma algunos de los puntos desarrollados en Montes, 1992.

tos de la niña con los datos obtenidos por Levelt sobre el mecanismo de autocorrección en la producción de hablantes adultos.

Hay relativamente pocos estudios sobre el desarrollo de la reparación en niños (Evans, 1985; MacWhinney & Osser, 1977; Clark & Andersen, 1979; Rogers, 1978), aunque se hace mención de habilidades de autocorrección en estudios cuyo tema de estudio principal ha sido otro (Scollon, 1976; McTear, 1985). La mayoría de los estudios que se encuentran son de niños considerablemente mayores que la niña de este estudio. MacWhinney y Osser (1977) comparan las producciones de 20 niños y niñas británicos de cuatro a cinco años de edad, y encuentran diferencias de género con respecto a fenómenos de pausa y titubeo. Los autores identifican dos estrategias principales para la producción de oraciones: pre-planeación y co-planeación. La pre-planeación se manifiesta por pausas al iniciar el enunciado, mientras que la co-planeación se manifiesta por pausas o titubeos dentro del enunciado, o también por falsos inicios. Los autores encuentran que los niños llevan a cabo más co-planeación, indicada por el mayor número de pausas (llenas o vacías) dentro del enunciado, repeticiones y falsos inicios, mientras que las niñas del estudio parecen preferir la pre-planeación, indicada por el número y duración de las pausas iniciales. Adicionalmente, los niños muestran un grado más alto de lo que los autores llaman "verbalización superflua": pausas llenas, alargamiento de vocales, repeticiones, uso de muletillas o interjecciones. Evans (1985) compara dos grupos de edad: 18 preescolares con edad promedio de 5.5 y 18 alumnos de segundo grado de primaria (edad promedio: 7.9). La autora divide las reparaciones en cuatro tipos: repeticiones, correcciones, posposición y abandono. Encuentra que los niños mayores llevan a cabo un mayor número de autoreparaciones que los más pequeños pero que no se dan diferencias significativas con respecto al tipo de reparación y que en ambos grupos predominan las repeticiones. Sí se encuentran diferencias, sin embargo, en la categoría de "correcciones" en cuanto a la fuente de la autocorrección, por ej., hay una disminución en correcciones fonológicas y un incremento en correcciones sintácticas o de léxico entre los niños mayores. Asimismo, los niños más pequeños realizaban un mayor número de correcciones de referencia mientras que los mayores corregían la selección léxica. Clark y Andersen (1979) han hecho observaciones sobre las autocorrecciones de tres niños de dos a tres años, es decir, de niños de edad similar a la de la niña del presente trabajo. Comprueban que aún a los dos años se en-

cuentran dos tipos principales de autocorrección: "reparaciones al sistema" y "reparaciones en función del oyente". Las primeras se dan cuando el niño se percata de que su producción no se corresponde con la representación internalizada de la palabra o construcción. La hipótesis que las autoras proponen es que los niños monitorean aquellas partes del sistema en las que están trabajando en cada etapa de adquisición, encontrándose un mayor número de reparaciones fonológicas en los dos niños más pequeños y un mayor número de reparaciones sintácticas en la niña mayor. En los tres casos, los niños atraviesan una etapa de adquisición morfológica activa, y no se encuentran diferencias significativas entre ellos.

Revisando la bibliografía existente se puede ver que aún permanecen incógnitas acerca de cuándo comienzan los niños a dar muestras de habilidades de autocorrección, cómo se llevan a cabo las autocorrecciones de los niños y, especialmente, acerca de qué cambios se encuentran a través del tiempo en el desarrollo lingüístico del niño. En este trabajo me dirijo a algunas de estas preguntas pendientes, describiendo los tipos de reparaciones que la niña utiliza, las características estructurales de estas y la ubicación dentro del turno del hablante. También discutiré las funciones que cumplen las autoreparaciones y cómo a través del estudio de estas se obtiene evidencia de diferentes tipos de habilidades metalingüísticas por parte de la niña.

Descripción del corpus

Los datos que aquí se presentan son tomados de trece transcripciones de conversaciones espontáneas entre una niña y su madre, en situaciones diversas de la vida cotidiana (juego, "lectura" de libros, baño, comida, vestirse, etc.). Las audio-grabaciones que aquí se utilizan abarcan el período desde que la niña tenía 1;8 a 3;0. Los últimos períodos de observación coincidieron también con el ingreso de la niña a preescolar y la consiguiente ampliación de los contextos sociolingüísticos en los que empezó a desenvolverse. La Tabla 1, que se da a continuación, muestra la edad de la niña y MLU en cada uno de los períodos de observación.

Tabla 1
 Edad y MLU de la niña en los periodos de observación

| | | | | | | | |
|------------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|------------|
| GRABACION | K1 | K2 | K3 | K4 | K5 | K6 | K7 |
| DURACION | 30' | 30' | 30' | 30' | 30' | 12' | 30' |
| EDADa;m.d) | 1;7.20 | 1;9.18 | 1;11;15 | 2;1.29 | 2;2.27 | 2;3.21 | 2;4.18 |
| MLU | 2.0 | 2.6 | 2.5 | 2.6 | 2.6 | 2.1 | 2.7 |
| | | | | | | | |
| | K8 | K9 | K10 | K11 | K12 | K13 | GRABACION |
| | 45' | 30' | 30' | 30' | 30' | 45' | DURACION |
| | 2;5.24 | 2;6.10 | 2;7.10 | 2;8.9 | 2;9.14 | 2;11.7 | EDADa;m.d) |
| | 3.1 | 2.8 | 3.6 | 2.8 | 3.0 | 3.3 | MLU |

Siguiendo lo establecido en la bibliografía pertinente voy a utilizar el término "reparación" para todos los casos en que la niña auto-interrumpe por algún motivo el enunciado que ha iniciado, indicando, a través de la interrupción, algún problema para la compleción del mismo. De aquí puede seguir algún tipo de modificación al enunciado iniciado (reparación de adecuación o corrección), o bien el enunciado continúa luego de la interrupción (titubeo o reparación encubierta) sin que haya ninguna modificación aparente, o bien el enunciado es abandonado y la niña cede el turno o inicia un nuevo enunciado.

Distribución de tipos de reparaciones

La niña repara 592 enunciados de un total de 4426 enunciados producidos, es decir que un 13% de sus enunciados recibe algún tipo de reparación. Para establecer una comparación con el habla adulta, la madre repara 80 enunciados, el 2% de un corpus de 4015 enunciados.

Ya que en varios de estos enunciados ocurre más de una interrupción, el número total de reparaciones que componen el corpus de la niña es de 907.

La Tabla 2 muestra el número total de enunciados emitidos por la niña en cada grabación y la distribución de enunciados con "reparaciones".

Tabla 2
Distribución de enunciados con "reparaciones"

| | | | | | | | | |
|--------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-------|--------------------------------|--|
| GRABACION | K1 | K2 | K3 | K4 | K5 | K6 | K7 | |
| TOTAL DE ENUNCIADOS | 494 | 254 | 308 | 446 | 277 | 79 | 399 | |
| ENUNCIADOS CON REPARACIONES | 44 | 15 | 28 | 54 | 39 | 6 | 78 | |
| ENUNCIADOS C/ REP. (%) | 9% | 6% | 9% | 12% | 14% | 8% | 20% | |
| TOTAL DE REPARACIONES | 65 | 22 | 35 | 71 | 59 | 7 | 113 | |
| | | | | | | | | |
| K8 | K9 | K10 | K11 | K12 | K13 | TOTAL | GRABACION | |
| 507 | 325 | 235 | 244 | 246 | 612 | 4426 | TOTAL DE ENUNCIADOS | |
| 111 | 46 | 47 | 25 | 15 | 84 | 592 | ENUNCIADOS CON REPARACIONES | |
| 22% | 14% | 20% | 10% | 6% | 14% | 13% | ENUNCIADOS C/ REP. (%) | |
| 171 | 69 | 84 | 50 | 22 | 139 | 907 | TOTAL DE REPARACIONES | |

De los 592 enunciados con reparaciones se dan 202 enunciados con más de una reparación, y 87, con más de dos.

Tipos de autoreparaciones

Las autoreparaciones se han analizado con relación a los fenómenos lingüísticos (fonológicos, sintácticos, léxicos, pragmáticos) que son el foco de la modificación, con relación a la motivación del hablante para modificar su enunciado (corregir un error, hacer más apropiado el enunciado) y con relación a los procesos de corrección que se utilizan (adición de elementos, sustitución, delección, cambios de orden). En este trabajo utilizo la clasificación propuesta por Levelt (1983, 1989). En esta clasificación se proponen cuatro tipos principales de autoreparaciones. Las correcciones de ERROR (E) son aquellas en las que se corrige un error real en la producción. Las correcciones de ADECUACION (A) son aquellas en las que se modifica el enunciado para hacerlo más adecuado o apropiado a la situación contextual. Las correcciones de DIFERENCIA (D) son aquellas en las que el hablante interrumpe su enunciado original e inicia uno diferente. Finalmente, se dan las correcciones (EN)CUBIERTAS (C)

que se realizan por medio de pausas, titubeos o repeticiones, en las cuales no se puede asegurar cuál fue la causa que motivó la autocorrección, ya que no hay modificación al enunciado original. Adicionalmente se pueden hacer sub-clasificaciones de acuerdo con que el hablante esté corrigiendo la sintaxis, la fonología o la elección del léxico y de acuerdo con el tipo de mecanismo que utiliza para efectuar la corrección: repetición, sustitución, adición o elisión de elementos. A continuación siguen ejemplos de los diferentes tipos de acuerdo con la clasificación de Levelt.

Correcciones (en)cubiertas (C)

ese a- / ese a [tititoS] [K01]²

con e- / con esa cucharita. [K12]

Correcciones de error (E):

ese agua // esa agua es para echar agua [K05]

e lor- // en la ro- // en lore- / o- / greja. [K08]

Correcciones de adecuación (A)

Ko- // esa es la- / l- / la Koki. [K07]

no se- // pero ya no se pendó la luces. [K08]

Correcciones de diferencia (D) (falsos inicios)

eshe n- // tiya. [K01]

acá- // qué es es- // y acá qué dice [K08]

En estos ejemplos vemos que las reparaciones que Levelt denomina encubiertas (C) muestran titubeo y repetición de elementos pero no hay indicaciones explícitas de la fuente del problema al que la niña está respondiendo. Únicamente vemos su respuesta en el titubeo. El segundo grupo se compone de correcciones de error (E) propiamente dichas. En

2. Los ejemplos siguen, por lo general, convenciones propuestas en el sistema CHILDES (MacWhinney & Snow 1990, MacWhinney 1995). La barra simple / indica la repetición de un segmento, la barra doble // indica modificación. Las auto-interrupciones se indican con un guión y para facilitar la lectura del ejemplo se subrayan los segmentos de reparación. El material entre corchetes [] indica transcripción fonética utilizando las convenciones UNIBET (MacWhinney 1995).

el primer ejemplo se corrige un problema de concordancia de género en la frase nominal mientras que en el segundo el problema parece ser fonético. Las correcciones de adecuación (A) son aquellas en las que no hay error aparente en el enunciado iniciado; sin embargo, la niña procede a modificarlo. Muchas veces la modificación consiste en la inserción de material adicional que puede funcionar para hacer más claro o explícito el enunciado iniciado. Por ejemplo, la inserción de "pero" en el segundo ejemplo sirve para manifestar el carácter de respuesta adversativa en la observación que la niña hace: "no se prendió la luz". Las reparaciones de diferencia (D) son aquellas en las que la niña se auto-interrumpe y re-inicia con un enunciado diferente del original como se puede ver en los ejemplos dados. Estos re-inicios (también llamados "falsos inicios" -*false starts*- o "abandonos") pueden responder a diferentes causas. Entre las que hemos encontrado en nuestros datos están el cambio de foco de atención y un consecuente cambio de tópico, un aparente parafraseo o querer decir lo mismo con formas diferentes (como podría ser el caso en el ejemplo dado: que es esto/acá qué dice) o, en algunos casos, el abandono de una palabra o construcción que resulta demasiado difícil. La niña de este estudio mostró evidencias de autocorregirse desde la primera grabación que se tiene (1;7.21) y se encontraron desde el inicio manifestaciones de los cuatro tipos de reparación. Las Tablas 3 y 4 muestran la distribución de los diferentes tipos de autocorrecciones en las trece transcripciones examinadas y la frecuencia proporcional de cada tipo, respectivamente.

Tabla 3

Tipos de auto-reparaciones realizadas por la niña

| | K1 | K2 | K3 | K4 | K5 | K6 | K7 |
|---------|----|----|----|----|----|----|-----|
| C-Rep | 37 | 16 | 1 | 47 | 36 | 4 | 81 |
| E-Rep | 12 | 5 | 9 | 13 | 12 | 1 | 13 |
| A-Rep | 7 | 0 | 5 | 5 | 5 | 0 | 10 |
| D-Rep | 7 | 1 | 3 | 5 | 6 | 2 | 7 |
| Otras | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| TOTALES | 65 | 22 | 35 | 71 | 59 | 7 | 113 |

| | K8 | K9 | K10 | K11 | K12 | K13 | TOTALES |
|--|-----|----|-----|-----|-----|-----|---------|
| | 101 | 44 | 47 | 29 | 8 | 73 | 540 |
| | 30 | 8 | 11 | 8 | 4 | 17 | 143 |
| | 13 | 9 | 13 | 5 | 7 | 23 | 102 |
| | 26 | 7 | 13 | 8 | 3 | 24 | 112 |
| | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 10 |
| | 171 | 69 | 84 | 50 | 22 | 139 | 907 |

Tabla 4

Frecuencia proporcional de aparición de cada tipo

| | K1 | K2 | K3 | K4 | K5 | K6 | |
|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|
| C-Rep | 57% | 73% | 49% | 56% | 61% | 57% | |
| E-Rep | 18% | 23% | 25% | 18% | 20% | 14% | |
| A-Rep | 11% | - | 14% | 7% | 8% | - | |
| D-Rep | 11% | 5% | 8% | 7% | 10% | 28% | |
| Otras | 3% | - | 3% | 1% | - | - | |

| | K7 | K8 | K9 | K10 | K11 | K12 | K13 | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| | 72% | 59% | 64% | 56% | 58% | 36% | 53% | C-Rep |
| | 12% | 18% | 12% | 13% | 16% | 18% | 12% | E-Rep |
| | 9% | 8% | 13% | 15% | 10% | 32% | 17% | A-Rep |
| | 6% | 15% | 10% | 15% | 16% | 14% | 17% | D-Rep |
| | 2% | 1% | 1% | - | - | - | 1% | Otras |

Como se puede ver en estas tablas, no hay cambios mayores en el período estudiado. En general, las más frecuentes son las reparaciones encubiertas (C) pero las proporciones entre los diferentes tipos permanecen, manifestándose un leve incremento en reparaciones de adaptación o de diferencia después de la transcripción K8 (Edad: 2;6, MLU: 3.1) junto con una disminución de las reparaciones encubiertas. Estos resultados son congruentes con los resultados que los diversos autores han reportado para niños mayores (Clark & Andersen, 1979; Evans, 1985). Estas diferencias se ven más claramente si agrupamos los resultados obtenidos utilizando el MLU como criterio de agrupación:

| | | | | | |
|-------------------|-----|-----|--------------------|-----|--|
| K1-7 | | | K8-13 | | |
| Edad:1;7.20-2;4.1 | | | Edad:2;5.24-2;11.7 | | |
| MLU: 2.0-2.5 | | | MLU: 2.5-3.5 | | |
| C | 238 | 64% | 302 | 54% | |
| E | 65 | 17% | 78 | 15% | |
| A | 32 | 8% | 70 | 13% | |
| D | 31 | 8% | 81 | 17% | |
| O | 6 | 1% | 4 | 1% | |

Los datos que aquí se presentan corresponden a lo que otros investigadores han encontrado. El tipo más frecuente de reparación es la encubierta (C) (especialmente, de repetición); sin embargo, el uso de estas reparaciones disminuye con el tiempo incrementándose las de Diferencia (D) y especialmente las de Adecuación (A). Si comparamos los datos de la niña con aquellos reportados en otros estudios se empiezan a ver líneas de desarrollo. [Nótese que el único estudio que proporciona datos cuantitativos usa una clasificación algo diferente de la de Levelt agrupando en Correcciones todas las modificaciones, aun aquellas que no responden a ningún error y que, por lo tanto, Levelt llama Adaptaciones (por ejemplo, remplazo de un pronombre por el elemento léxico correspondiente)]. Para establecer la siguiente comparación he reclasificado las reparaciones de la niña en dos puntos de observación (inicio y final) siguiendo las categorías propuestas por Evans.

Tabla 6
Evans (1985)

| EDADES | K01 | K13 | Kinder | Segundo año |
|---------------|----------|-----------|--------|-------------|
| | [1;7.21] | [2;11.15] | [5;5] | [7;9] |
| MLU | 2.0 | 3.3 | | |
| Repetición | | | | |
| [C-corr.] | 57% | 53% | 53% | 51% |
| Correcciones | | | | |
| [E y A-corr.] | 29% | 27% | 21% | 26% |
| Postergación | | | | |
| [A-corr.] | 3% | 5% | 7% | 10% |
| Abandono | | | | |
| [D-corr.] | 11% | 15% | 19% | 13% |

Aquí observamos que las proporciones en cuanto al tipo de reparación son iguales a las reportadas para otros niños. Se encuentra un mayor número de Repeticiones, que disminuyen levemente con la edad, y un incremento en Postergaciones y Abandonos. Los datos con respecto a Correcciones no son del todo claros. Evans, por ejemplo, menciona un incremento de 21% a 26%, pero si examinamos estas cifras a la luz de los datos de la niña en nuestro estudio (29% y 27%) parecerían más bien mantenerse estables con una muy leve tendencia a la disminución.

En la siguiente tabla se comparan los datos de la niña con aquellos de los dos adultos que participan en las grabaciones: la madre que participa en todas las grabaciones y es el interlocutor principal de la niña, y el padre, que está aprendiendo el español como segunda lengua y solo participa de manera esporádica. Asimismo, comparamos nuestros datos con aquellos reportados por Levelt para adultos, hablantes nativos de holandés. Queremos recalcar que estas comparaciones se hacen solamente a guisa de ilustración. Los estudios citados son demasiado diferentes para poder establecer conclusiones firmes. Sin embargo, se manifiestan posibles tendencias que valdría la pena verificar en estudios posteriores.

Tabla 7

Comparación de frecuencias de ocurrencia de tipos de correcciones entre los participantes de este estudio y los datos de Levelt (1983)

| | K1-7 | | K8-13 | | | | |
|---|-----------------------------------|-----|------------------------------------|-----|--------------------|-----|---|
| | Edad:1;7.20-2;4.1 MLU: 2.0-2.5 | | Edad:2;5.24-2;11.7 MLU: 2.5-3.5 | | | | |
| C | 238 | 64% | 302 | 54% | | | |
| E | 65 | 17% | 78 | 15% | | | |
| A | 32 | 8% | 70 | 13% | | | |
| D | 31 | 8% | 81 | 17% | | | |
| O | 6 | 1% | 4 | 1% | | | |
| | Padre | | Madre | | Adultos holandeses | | |
| | 39 | 78% | 29 | 32% | 236 | 25% | C |
| | 6 | 12% | 17 | 19% | 399 | 42% | E |
| | 3 | 6% | 34 | 38% | 290 | 30% | A |
| | 2 | 4% | 9 | 10% | 10 | 1% | D |
| | 0 | | 1 | 1% | 24 | 2% | O |

Se ve aquí que el padre, que está aprendiendo el español como segunda lengua, se agrupa con la niña en cuanto a los tipos y frecuencias de reparaciones, mientras que la madre se muestra más similar a las proporciones evidenciadas por los adultos holandeses. La gran diferencia en cuanto a Correcciones de errores (E) probablemente se explique por la diferencia en el tipo de situación discursiva. El estudio de Levelt se basó en una entrevista formal en la cual los entrevistados tenían que describir la colocación de círculos de colores (el círculo rojo está a la izquierda del negro, el círculo verde está debajo del azul). La formalidad de la entrevista y las características de la tarea pueden explicar el mayor número de corrección de errores, a diferencia de nuestros datos de habla en una conversación espontánea. Aparte de esto, podemos ver en los adultos hablantes nativos de sus respectivas lenguas una proporción similar entre repeticiones y adaptaciones, a diferencia de los datos de la niña.

Características estructurales de las reparaciones de la niña

El diagrama que sigue a continuación muestra la organización típica de una autocorrección (Levelt 1989)

| EO | Int | Fase Editora | Fase de Reparación |
|---------------|-------|-----------------|---------------------------|
| e q- | / | eh # | que stoy ecuchando? (K08) |
| e la otro ma- | / | # | e la otra mariposa. (K11) |
| y: / y | / | # | y este? (K09) |
| si con / con | / con | # | e:sto aqui / aqui. (K11) |

EO indica el "enunciado original" hasta el momento de la interrupción (Int) para iniciar una reparación. La interrupción puede ocurrir después de haber completado una palabra o puede interrumpir la producción de una palabra. Luego de la interrupción puede darse la fase editora marcada por una pausa y/o interjecciones o muletillas; finalmente se da la reparación en sí cuando el hablante procede a la compleción del enunciado. La fase de corrección puede retomar el enunciado desde el momento de interrupción o puede reciclarlo todo o en parte.

A continuación indicamos diversas características estructurales que han sido observadas en la producción de reparaciones por adultos y constatamos su aparición en el habla de la niña. La gran mayoría de estas observaciones provienen de análisis conversacionales de datos del inglés y se carecen de datos correspondientes del español. Otra vez, incluimos estos datos como ilustración, para tener un punto de referencia para la interpretación o evaluación de los datos de la niña.

a. Marcadores de Iniciación de Reparación

Los marcadores de reparación que fueron descritos para el inglés incluyen una pausa o silencio, el uso de diversas interjecciones (um, uh) y frases compuestas como "y'know", y el alargamiento del segmento final de la palabra. Las autocorrecciones de la niña muy comúnmente van acompañadas de una pausa en la fase editora; sin embargo, el uso de interjecciones como "eh" y "este", que es muy común entre adultos hablantes de español, es poco frecuente en la niña y no se documenta en las primeras grabaciones. Se dan algunas ocurrencias de alargamiento del último segmento de la palabra, pero esto tampoco es muy frecuente. A continuación se dan ejemplos de enunciados con diversos tipos de marcadores de iniciación.

1. K: .. // como hace e- / e- / el lobo, este, de / de él, este, en / en / #1.8 en / en / en allá, que- // dónde vive su lobo? (K08)
2. K: y: / y / # y este? (K09)
3. K: e q- / eh # qué stoy ecuchando? (K08)

b. Fase de reparación

La reparación puede retomar el enunciado desde el punto de interrupción pero más frecuentemente ciertos elementos se reciclan. Es decir, el hablante "retrocede" en su enunciado y reinicia el mismo desde un punto previo a la interrupción. Este reciclaje le indica al oyente desde dónde se inicia la reparación y qué elementos previos a la interrupción

deberán ser eliminados.

4. no pe- // ne- // no keve // no teve.
“no quiere”
5. ayoya a tata // se tata los zapatos. (K02)
“ahora a saca // se saca los zapatos.”
6. ese agua // esa agua es para echar agua..(K05)
7. e la otro ma- // e la otra mariposa. (K11)
8. cómo se van- // se llamaban a ver? (K13)

En algunos casos la reparación retrocede solamente hasta el punto donde ocurrió el problema, como en (5). Levelt habla de “corrección instantánea”. Sin embargo, se dan casos en los que el hablante retrocede más allá del punto en donde se originó el problema, muchas veces hasta el inicio del enunciado, como en (4) o (6)-(8). Levelt considera estos casos como de “corrección anticipatoria”. También se ha notado que cuando el problema ocurre dentro de una cláusula subordinada, los hablantes generalmente reciclan el enunciado hasta el punto de inicio de la cláusula pero no se salen de ésta. Las autocorrecciones de la niña muestran todas las posibilidades que han sido observadas en adultos, como se puede ver en los ejemplos.

Los problemas se corrigen apenas se perciben como tales. Levelt llama esto la Regla de Interrupción Principal, que indica que el habla se interrumpe tan pronto como el hablante advierte la existencia de algún problema (1989: 478). Sin embargo, como se puede ver en los ejemplos anteriores, puede haber una demora de una o dos sílabas, y en ocasiones de más sílabas, antes de la interrupción del enunciado. Aquí sería interesante comparar los datos de la niña con los de los adultos que Levelt estudió para ver si hay demoras en el tiempo que le lleva a la niña darse cuenta de que hay algún problema. Este conteo no se ha realizado, pero un examen superficial de los datos muestra que en ocasiones la niña continúa su enunciado por dos o tres sílabas luego de algún error que posteriormente repara.

c. Correcciones múltiples en un enunciado

Schegloff (1979) y otros han observado que puede haber más de una corrección en un enunciado. En los datos aquí analizados se encontraron 907 correcciones en 592 enunciados y 289 enunciados tenían correcciones múltiples.

Número de correcciones: Schegloff (1979) indica que, aun cuando no es común en adultos, tampoco es raro encontrar correcciones sucesivas en un mismo enunciado. La mayoría de los enunciados con más de una corrección en los datos de la niña constan de dos correcciones, pero se encuentran casos en que se llega hasta 7 u 8 interrupciones.

9. K:<es ese> / <es ese> / es ese nu / nusio. (K01)
"es ese sucio"
10. K:y un // este // e / e / e arregla? (K02)
"y un // este // e arregla?"
11. K:eh, e / e / e oto. (K05)
"eh, el otro."
12. K:que / que / # que hace asi "bbbb". (K06)
13. K:yo / yo / yo quiero verlo. (K08)
14. K: ah # que # la pequeña está con / con / con la cola. (K09)
15. K:y este qué / qué / qué está siendo bailando acá? (K10)
16. K:pelian // me / me / me quería pelear. (K11)
17. K:si no / si no # dejas un poquito de lugar y- / y- / yo te apago eso, eh? (K13)

Sin embargo, se dan numerosos casos de más de dos y hasta ocho interrupciones en un mismo enunciado.

18. K:esos // ese / ese / ese pasi. (K01)
"esos // ese lápiz."
19. K:mire un / un / un / un astón. (K04)
"mire un ratón"
20. K:a compar un / u- / u- / un / un / un lemelito tara curar a su /
a su patita? (K07)
"a comprar un remedito para curar a su patita"
21. K:¿y / y su papá de / eh de / de / de / del pollito Koki? (K09)

Reparaciones múltiples como las que se ven acá son poco comunes en el habla adulta pero muy frecuentes en los datos de la niña. Se encuentra un habla más cortada y titubeante que parece deberse a problemas de producción. Encontramos muchas de estas interrupciones cuando la niña intenta palabras largas o construcciones complejas o "nuevas" para ella.

d. Progresión en reparaciones múltiples

Las correcciones sucesivas exhiben ciertas regularidades. Schegloff (1979) observa que frecuentemente se ordenan como una serie que exhibe "progresividad" hacia la compleción y en la cual "cada nuevo intento se suma a los intentos previos" hasta completar el enunciado. En los enunciados en los que aparecen reparaciones múltiples hay muchas instancias que exhiben esta progresión que Schegloff menciona, en las que cada nuevo intento agrega algo más al enunciado hasta que éste se completa.

22. K:ti- / tiye / tiye. (K01)
"tire."
23. K:n- / no me c- / no me come. (K07)
"no me come."
24. K: qué es / qué es est- / qué es esto acá? (K08)

25. K:te saqué un pelle- / pellejit- / pellejito. (K08)
26. K:tu / tu b- / tu bebito también tiene mucho fio? (K13)

Como se mencionó anteriormente, cuando se inicia la reparación muchas de estas regresan al inicio del constituyente en el que ocurre el elemento reparable. Esto también parece darse en el caso de enunciados con múltiples correcciones.

27. K:<ese pu- // pe> / ese pe- / pe- // piyito. (K01)
"ese pelito."
28. K:<hacin ≠ non-> // ha- / hacen noni. (K03)
" hacen noni" [duermen]
29. K:queyo <un va-> / un / un vasito. (K05)
30. K:ay, m- / <me voy a> / <me voy> / me voy a mashucar.(K07)
31. K: <y ace-> / y / <y aceite> // y aceite. (K10)
32. K:y / <y a> // <y Ot-> // <y el Lun-> / y / y +/. (K13)

Finalmente se observa que, aunque en la conversación de la madre con la niña hay bastante tolerancia para permitir un número grande de interrupciones y reparaciones sucesivas, a veces; sin embargo, la madre interrumpe a la niña después de un cierto número de repeticiones o cuando parece que el enunciado no va a avanzar sin ayuda, y en otros casos la niña abandona el enunciado después de varios intentos de reparación.

33. K: me voy / me voy a hacer popó e / en la pelelita sí se puede e a / e a / e a +/.
34. K: estoy sa / sacando los pe / pelle / los pe / pelle +...

35. K: que // quiele // quiere que / hh que / que +...
36. K: es un / u / un / un / un / # un: +...
37. K: y / <y a> // <y Ot-> // <y el Lun-> / y / y +/.

En el ejemplo (33) se da un caso de otro tipo de corrección que Schegloff menciona y que ha sido llamada *blend* en la que dos estructuras sintácticas diferentes se unen alrededor de un elemento pivote que ocurre en ambas. En el ejemplo (33) las dos estructuras son “me voy a hacer popó en la pelelita” y “en la pelelita sí se puede”. Según Schegloff, y como se puede observar en el ejemplo, “el elemento compartido es frecuentemente utilizado como el punto en el cual iniciar la reparación” (1979: 275). Otro ejemplo de lo mismo se da en el siguiente enunciado:

38. K: de qué este // esto de plástico? (K10)

en la que parecen combinarse las estructuras “de qué (es) este?” y “esto es de plástico?”

En la discusión precedente lo que he tratado de mostrar es que todas las regularidades de ordenamiento y de producción que Schegloff menciona para el habla adulta se encuentran en las autoreparaciones de la niña. En el caso de la niña, y de niños en general, se da un mayor número de repeticiones múltiples. Para Schegloff estas no son tan frecuentes en el habla adulta y adicionalmente se dan numerosos casos de más de tres reparaciones, que según Schegloff son “más difíciles de encontrar” en el habla adulta. Aparte de esto, a los dos años de edad, las reparaciones producidas por la niña exhiben todas las regularidades que Schegloff encuentra en los datos de adultos.

Schegloff, y los analistas de conversación en general, proponen que muchos de los principios organizadores de la conversación son universales. En estos datos tenemos evidencia de que, por lo menos en el caso de reparaciones a problemas conversacionales, no se dan diferencias apreciables entre los datos del español y del inglés, y observando los datos proporcionados por Levelt para el holandés también se encuentran las mismas características. Por lo tanto, las observaciones hechas por Schegloff parecen ser válidas por lo menos en el caso de las lenguas europeas.

Con relación a las diferencias entre el habla del niño y del adulto, se puede ver que la única notable diferencia es el número más alto de repeticiones múltiples en el habla de la niña. Estas se dan con mayor frecuencia en el habla infantil y además se dan mayores números de reparaciones por enunciado que en el habla adulta. Aparte de esto, la niña entre 20 meses y tres años exhibe todas las regularidades que han sido observadas en los adultos. Queda aquí la incógnita acerca de cuándo se adquieren estas regularidades. Si se observan los datos de Koki, así como los datos proporcionados por otros investigadores, se puede ver que si bien se observan desarrollos sobre el contenido de las reparaciones a medida que el niño desarrolla su competencia comunicativa, no hay diferencias entre niños y adultos en cómo realizar la reparación en sí. Algunas de las características de las reparaciones sí parecen ser adquiridas por la niña en el curso de su desarrollo. Este es el caso del uso de interjecciones o muletillas específicas como "este" o "eh" para marcar el inicio de una reparación, que en nuestros datos se empiezan a ver alrededor de los dos años y medio (K08). Pero otras características, por ejemplo, dónde ocurren las interrupciones, el reciclar o retomar el enunciado desde el inicio del constituyente, correcciones progresivas y demás, se observan desde las primeras transcripciones y parecerían reflejar principios generales de la producción del habla.

Las reparaciones como evidencia de conciencia metalingüística

Las reparaciones responden a problemas de diferentes tipos. Las reparaciones que se efectúan pueden agruparse en dos grandes categorías. El primer grupo refleja problemas en la producción y responden a una dificultad que la niña experimenta generalmente debido a las limitaciones de su competencia lingüística. En otros estudios estas han sido llamadas reparaciones para la corrección de errores (Levelt, 1983, 1989) o reparaciones relacionadas con el código (Salo-Lee, 1987). Pero también encontramos reparaciones en las cuales no hay error aparente y que parecen surgir de intentos por parte de la niña de adaptar su contribución a la situación social. Estas han sido llamadas reparaciones de adecuación (*appropriateness repairs*) (Levelt, 1983, 1989) o reparaciones discursivas (Salo-Lee, 1987).

Si combinamos las diversas funciones que se han reportado en la bibliografía con las observaciones basadas en los datos aquí presentados tenemos las siguientes:

Reparaciones a problemas de producción

Problemas "reales" de producción

Errores

Otros problemas de producción (dificultad)

Problemas anticipados

Planeación de la construcción

Búsqueda de palabras

Reparaciones para el oyente

Adecuación a la situación

Clarificación

Desambiguación, etc.

La niña realiza todas estas funciones, aunque en las grabaciones más tempranas parece haber un mayor número de reparaciones que parecen derivarse de problemas de producción, respondiendo a problemas reales o anticipados, y se incrementa el número de reparaciones de adecuación a medida que la niña desarrolla su competencia comunicativa.

a. Reparaciones de "producción"

En las grabaciones más tempranas la mayoría de las reparaciones parecen responder a problemas de producción. En las últimas, empieza a aparecer un mayor número de reparaciones pragmáticas o discursivas. Al llevarlas a cabo la niña parece tener conciencia de diferentes requerimientos contextuales, incluidas obligaciones pragmáticas, y de la necesidad de ser congruente con el discurso previo.

El estudio de las reparaciones que un niño efectúa puede decirnos mucho acerca del tipo de sistema lingüístico que está construyendo y de su grado de conciencia del mismo. La conciencia metalingüística del niño puede dividirse en dos grandes componentes: a) control del procesamiento y b) análisis del conocimiento lingüístico. Este último se manifiesta por la detección de errores, la corrección de oraciones no-grama-

tales y la explicación de errores (Byalistok & Ryan, 1985). Slobin (1978) presenta cinco tipos de conductas que indican una emergente conciencia metalingüística: autocorrecciones y reformulaciones de los enunciados propios, comentarios sobre el habla de otros, preguntas explícitas sobre el habla y el lenguaje, comentarios sobre la propia forma de hablar y respuestas a preguntas directas acerca del lenguaje. En otro trabajo (Montes 1994), doy ejemplos de las diferentes habilidades que la niña desarrolla durante este período y que muestran su emergente conciencia metalingüística y habilidad de reflexionar sobre la actuación propia y la de otros. Las reparaciones nos permiten ver que la niña va siguiendo o "monitorea" su propia producción. Vemos que la niña intenta frecuentemente decir una forma repetidas veces, rechazando aquellas que de alguna manera parecen ser "incorrectas":

39. Mostrando una hebilla de pelo
K: miya **p-** / miya **pité**.
K: miya **petín**.
K: miya.
K: miya **pitén**.
K: miya **poino**.
M: peine? ése es un broche. [K01]

Aunque acá no hay manera de saber qué palabra es la que la niña intentaba decir y que la madre interpreta como "peine", podemos ver que las formas que produce no le satisfacen y que inmediatamente vuelve a re-intentar el enunciado. Ejemplos como este parecen indicar que la niña tiene "en mente" una forma que intenta decir y que además va verificando, a medida que la enuncia, si lo que ha dicho corresponde a lo que intentaba decir, buscando un reinicio en caso que no lo haya logrado. En estudios de adquisición de segundas lenguas, se habla de la actuación de un "monitor" interno que permite al "aprendiz" ir verificando la corrección de las formas que enuncia (Krashen, 1982) ajustándolas a los patrones aprendidos o a los estándares prevalecientes. A través del estudio de las reparaciones en la adquisición de lengua materna, igualmente podemos establecer la actuación de un monitor que le permite a la niña ir cuidando y modificando su producción, aun cuando quizá no tenga la competencia desarrollada que le permita "corregirlo" satisfactoriamente de

acuerdo con el estándar adulto. Vemos que la capacidad de “monitorear” el enunciado está presente desde las primeras etapas de desarrollo lingüístico, como podemos constatar en estos datos a partir de la edad de 1 año y 8 meses [MLU: 2.0].

Este “monitor” parece ser utilizado selectivamente. Lo que vemos en los datos de la niña es que se invoca para formas nuevas, aún no automatizadas, que van entrando en la competencia. Lo vemos cuando la niña se topa por primera vez con palabras nuevas que por algún motivo resultan “difíciles”: son largas, tienen sonidos que aún presentan problemas para la niña o diptongos o conjuntos consonánticos. También lo vemos cuando la niña intenta producir por primera vez construcciones nuevas que quizá abandone por demasiado complejas. Formas regularizadas e incorporadas a su sistema suelen no invocar la actuación del monitor, aun cuando difieran marcadamente de la forma adulta, hasta el momento en que la reflexión sobre algún dato “nuevo” la lleve a cuestionarse una forma ya establecida.

b. Reparaciones “discursivas”

En las grabaciones posteriores de la niña se comienza a tener evidencias de reparaciones que parecen tener como motivación la adecuación del enunciado para hacerlo más claro o entendible para el interlocutor. Por ejemplo, se encuentran varios casos de remplazo de formas de indicar un referente. De éstos, un 79% va de algo general a algo más específico mediante la sustitución de una forma pronominal por la forma léxica correspondiente:

40. K: **qué** vas a p- / **cuáles-** / **cuál disquito**
vas a poner? (K12)

41. K: **eso** / **el verde** lo ponemos acá. (K13)

Asimismo, las reparaciones que interrumpen el enunciado para agregar material adicional indican que la niña está comenzando a tener en cuenta el efecto que el enunciado va a tener sobre el interlocutor y lo que facilitará la interpretación del mismo:

42. K: no se-
pero ya no se p(r)endió la luces. [K08]
43. K ahora anon-
todos a-
los muchachos anonde se van a ir. [K13]
44. K: [Contando una historia de una niña que se cae al agua] y
quería un fresco,
y se-
y tenía "chup",
y se cayó al agua. [K13]

En estos ejemplos podemos ver que el material agregado ayuda a hacer más claro el enunciado para el interlocutor. En el primer ejemplo, al agregar la conjunción adversativa "pero", la niña hace explícito que el enunciado debe interpretarse como un rechazo o cuestionamiento. En el segundo ejemplo se pasa de cero-elipsis ("adónde se van a ir") a una frase nominal completa ("todos los muchachos adónde se van a ir"), haciendo explícita de esta manera la referencia. En el tercer ejemplo, la frase que se agrega parece un paso crucial para explicar que al hacer "chup", la niña se cae al agua. En niños más grandes se encuentran muy frecuentemente en las narrativas inserciones de material omitido que se requiere para entender "lo que pasó" en un cuento.

En conclusión, se puede ver que la habilidad de efectuar reparaciones al enunciado propio se desarrolla desde muy temprano en el niño. Es decir, el niño aprende desde un principio a hablar y, a la vez, a "monitorear" y modificar sus enunciados. Las modificaciones que efectúa no siempre van a ser exitosas en el sentido de lograr enunciados bien formados de acuerdo con los estándares adultos, ya que el niño puede carecer de los conocimientos lingüísticos necesarios. Sin embargo, la habilidad para reflexionar sobre el sistema que va construyendo, la habilidad para poder comparar un enunciado emitido con una norma o modelo establecido, parecen ser importantes para el desarrollo del lenguaje y para que prosiga el proceso de formación y contrastación de hipótesis que parece llevarse a cabo y que las reparaciones, a veces, hacen patente. Las reparaciones son evidencia de una reflexión o conciencia metalingüística, la cual parece ser requisito imprescindible en el proceso de adquisición del lenguaje.

Bibliografía

- Byalistok, Ellen & E. Ryan. (1985). Toward a definition of metalinguistic skill. *Merrill-Palmer quarterly* 31: 229-251.
- Chomsky, Noam. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.
- Clark, Eve V. (1978). Awareness of language: Some evidence from what children say and do. En A. Sinclair, R.J. Jarvella and W.J.M. Levelt (comps.), *The child's conception of language*. Berlin: Springer Verlag.
- Clark, Eve V. and Elaine S. Andersen. (1979). Spontaneous repairs: Awareness in the process of acquiring language. *Papers and reports on child language development* 16:1-12.
- Evans, Mary Ann. (1985). Self-initiated speech repairs: a reflection of communicative monitoring in young children. *Developmental psychology* 21(2):365-371.
- Hickmann, Maya. (1985). Metapragmatics in child language. En E. Mertz y R. Parmentier (comps.) *Semiotic mediation*. New York: Academic Press.
- Hymes, Dell. (1964). Introduction. *American anthropologist* 66:1-34.
- _____. (1972). On communicative competence. En J.B. Pride and J. Holmes (comps.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Jefferson, Gail. (1972). Side sequences. En D. Sudnow (comp.), *Studies in social interaction*. New York: The Free Press.
- _____. (1974). Error correction as an interactional resource. *Language in society*, 2:181-199.
- _____. (1987). On exposed and embedded correction in conversation. En G. Button and J.R. Lee (comps.), *Talk and social organization*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Krashen, Stephen. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Pergamon Press.
- Levelt, W.J.M. (1983). Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*, 14:41-104.
- _____. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, MA: The MIT Press.

- Levelt, W.J.M., A. Sinclair y R.J. Jarvella. (1978). Causes and functions of linguistic awareness in language acquisition: Some introductory remarks. En A. Sinclair, R.J. Jarvella and W.J.M. Levelt (eds.), *The child's conception of language*. Berlin: Springer Verlag.
- Macwhinney, Brian y Harry Osser. (1977). Verbal planning functions in children's speech. *Child development*, 48:978-985.
- Macwhinney, Brian. (1995). *The CHILDES project: tools for analyzing talk*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Macwhinney, Brian y Catherine E. Snow. (1990). The Child Language Data Exchange System: an update. *Journal of child language* 17:457-472.
- Mctear, Michael. (1985). *Children's conversation*. New York: Basil Blackwell.
- Montes, Rosa Graciela. (1992). *Achieving understanding: repair mechanisms in mother-child conversations*. Tesis Doctoral. Georgetown University, Washington, D.C.
- (1995). El desarrollo de conocimientos metalingüísticos en el niño. En A. Gimete-Welsh (comp.) *Escritos: semiótica de la cultura*. Oaxaca, Mex.: Univ. Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Nooteboom, S.G. (1973). The tongue slips into patterns. En V. Fromkin (comp.), *Speech errors as linguistic evidence*. The Hague: Mouton.
- (1980). Speaking and unspeaking: detection and correction of phonological and lexical errors in spontaneous speech. En V. Fromkin (comp.), *Errors in linguistic performance*. New York: Academic Press.
- Rogers, Sinclair. (1978). Self-initiated corrections in the speech of infant-school children. *Journal of child language* 5:365-371.
- Sacks, Harvey, E.A Schegloff and G. Jefferson. (1978). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. En J. Schenkein (comp.), *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press.
- Salo-Lee, Sirkka-Liisa. (1987). *Self-repairs in learner language: evidence from German at different oral proficiency levels*. Tesis Doctoral, Georgetown University.

- Schegloff, Emmanuel A. (1979). The relevance of repair to syntax-for-conversation. En T. Givon (comp.), *Discourse and syntax*. New York: Academic Press.
- _____ (1987b). Some sources of misunderstanding in talk-in-interaction. *Linguistics* 25:201-218.
- Schegloff, Emmanuel. A., Gail Jefferson and Harvey Sacks. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 2:361-382.
- Scollon, Ronald. (1976). *Conversations with a one-year-old: A case study of the developmental foundation of syntax*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Sinclair, Anne, R.J. Jarvella and W.J.M. Levelt. (1978). *The child's conception of language*. Berlin: Springer Verlag.
- Slobin, Dan. (1978). A case study of early language awareness. En A. Sinclair, R.J. Jarvella and W.J.M. Levelt (comps.), *The child's conception of language*. Berlin: Springer Verlag.

Aura Bocaz

*Las cláusulas relativas
y sus funciones en el
discurso narrativo infantil*

Universidad de Chile

1. Introducción

El objetivo general de la psicolingüística evolutiva de orientación funcional es el de describir y explicar las conexiones posibles entre formas sintácticas y funciones semánticas o pragmáticas durante el proceso de desarrollo de la lengua materna. Frente al cometido de dar cuenta de estas conexiones en distintos tipos de discurso infantil, los especialistas que se ocupan de esta cuestión suscriben lo que Tomlin (1994) denomina el "imperativo comunicativo", esto es, la idea de que la *forma* lingüística está al servicio de la *función* lingüística en la interacción comunicativa. En otras palabras, el funcionalista concibe el lenguaje como un sistema "organizado en términos de una pluralidad de funciones intrincadamente ligadas a un contexto social, donde la estructura se halla motivada en gran medida por la función" (Dasinger, 1990:3).

Desde la perspectiva funcionalista, la tarea del niño en el proceso de adquisición de su lengua materna consiste, por tanto, en descubrir y aprender las formas gramaticales, las funciones pragmáticas y las reglas que constriñen la relación forma-función. A su vez, la tarea del psicolingüista de orientación funcional consiste, por una parte, en investigar la evolución de fenómenos específicos que operan en el nivel del discurso, como los procesos anafóricos (Bamberg, 1986), narrativización de sucesos (Berman y Slobin, 1994), conjunciones temporales (Bocaz, 1990 y Ervin-Tripp y Bocaz, 1989), recursos cohesivos (Karmiloff-Smith, 1985), construcciones causales (Kyratzis, Guo y Ervin-Tripp, 1990) y topicalización (MacWhinney y Bates, 1978), entre otros. Por otra parte, algunos de dichos estudiosos (e.g. Bates y MacWhinney, 1979; Budwig, 1991; Givón y otros, 1985; Hopper, 1979 y Slobin, 1985) han asumido, además, la tarea

de establecer las bases teóricas fundamentales de los análisis funcionales del lenguaje, lo que ha permitido superar parte de las limitaciones de que adolece la investigación correspondiente.

El presente estudio, que se inscribe en dicha tradición, tiene como propósito principal indagar el rango de funciones pragmáticas desempeñadas por las cláusulas relativas en los relatos producidos por niños argentinos y chilenos de diferentes edades. En la medida en que algunos aspectos morfosintácticos relativos a la composición y distribución de esta construcción pueden incidir en el desarrollo evolutivo de estas funciones, analizar alguna de estas cuestiones constituye un segundo propósito de esta investigación. En ambos casos, se examinará someramente, además, el correspondiente comportamiento adulto para poder apreciar el grado de desarrollo ya alcanzado en ambas dimensiones por los niños mayores de la población pesquisada.

Investigar evolutivamente las funciones de dicha construcción en el español resulta interesante no solo debido a que el respectivo conocimiento es muy escaso, sino también porque el comportamiento de las cláusulas relativas ha sido considerado "notable en el español por su frecuencia de uso, diversidad de funciones y precocidad de adquisición" (Sebastián y Slobin, 1994:280). Además, porque Dasinger y Toupin (1994), al incorporar los relatos de adultos chilenos al corpus utilizado para proponer su taxonomía, encontraron que la frecuencia de estas cláusulas prácticamente se duplicaba en ellos, como consecuencia del hecho de ser mucho más elaborados que los producidos por los correspondientes sujetos españoles. Averiguar si la situación es similar en el caso de los relatos no analizados por dichas autoras (i.e., los de los adultos argentinos y de los niños argentinos y chilenos) constituye, por consiguiente, un propósito adicional de esta pesquisa.

Las cláusulas relativas y sus funciones discursivas

En la medida en que en todo estudio de interacción funcional se requiere delimitar teóricamente la forma y función investigadas, precisaremos en lo que sigue la noción de cláusula relativa y las funciones discursivas que se le han asignado.

Dado el origen lingüístico del corpus investigado aquí, intentamos inicialmente definir la cláusula relativa utilizando alguno de los criterios empleados para precisar construcciones formalmente equivalentes en

enfoques gramaticales del español, como los de Gili y Gaya (1972), el *Esbozo* de la RAE (1973), Alcina Franch y Blecua (1975) y Alarcos Llorach (1994). Empero, el hecho de que en el tratamiento de estas construcciones diversamente llamadas oraciones adjetivas o de relativo, oraciones transpuestas de relativo, proposiciones de relativo, proposiciones inordinadas adjetivas, etc. se mezclen criterios definitorios y clasificatorios de naturaleza sintáctica, semántica y funcional, nos llevó finalmente a adoptar tanto la taxonomía de funciones de estas cláusulas propuesta por Dasinger y Toupin (1994) como los marcos teóricos que tuvieron en cuenta al caracterizar formalmente esta construcción. A partir de ellos elaboramos nuestra definición operatoria, precisando su composición sintáctica en los siguientes términos: la cláusula relativa –constituyente subordinado de una construcción compleja constituida por una cláusula principal y una cláusula relativa– es una estructura de modificación nominal en la que se da una relación de co-construcción entre el referente nominal antecedente (no necesariamente adyacente) y el elemento relativizador (generalmente, un pronombre relativo) que introduce la cláusula relativa.

En cuanto a las funciones de esta construcción, presentamos a continuación la propuesta a la que acabamos de aludir.

A partir de evidencia recogida en relatos producidos por hablantes nativos de alemán, español (variedad peninsular), hebreo, inglés y turco, Dasinger y Toupin proponen una taxonomía de funciones de las cláusulas relativas en la que distinguen entre *funciones discursivas generales* y *funciones narrativas*. Para llevar a cabo la indagación que culminó en esta propuesta, tuvieron en cuenta rasgos estructurales y funciones pragmáticas comunes señalados en diversos análisis de esta construcción en la lengua inglesa, en particular los de Comrie (1981), Fillmore (1987), Keenan (1985), Lambrecht (1988) y McCawley (1981 y 1988).

Entregamos seguidamente una síntesis de tales funciones, las que ilustramos con las instancias que dichas autoras seleccionaron de los corpora del español peninsular y del español de Chile (sólo los relatos de adultos) para ejemplificar su uso¹.

1. Los ejemplos seleccionados por las autoras se insertan entre paréntesis en esta sección del trabajo. El corpus del cual provienen las instancias con que se ilustra la discusión se señala usando A para el argentino, C para el chileno y E para el español peninsular. Las edades de los sujetos se indican en "años; meses", en el caso de los niños, y con la cifra 20, en el de los adultos.

En relación con las 'funciones discursivas generales' desempeñadas por dichas cláusulas, Dasinger y Toupin señalan que estas tienen que ver con uno de los requisitos básicos de todo discurso inteligible, a saber, la necesidad de que los hablantes proporcionen suficiente información acerca de las entidades a que se hace referencia, de modo que los oyentes sepan de quién o de qué se está hablando. Estas funciones son las siguientes:

Denominación de referentes ("Esto es *un tubo que está roto*" [refiriéndose a un tronco derribado]. E3;6): la cláusula relativa puede ser empleada para denominar una determinada entidad cuando una lengua carece de un ítem léxico para tal propósito, cuando la identidad del referente es indeterminada o ambigua, cuando el hablante desconoce el ítem léxico del caso, o cuando es incapaz de acceder a éste en su memoria (p.463).

Introducción de referentes nuevos ("Le estuvieron buscando por *un tronco que había*". E9;6): si bien la cláusula relativa puede usarse para introducir nuevos referentes tanto discursivamente importantes como menores, Dasinger y Toupin reservan esta función sólo para situar personajes o entidades menores totalmente nuevos de un relato en la escena en curso o en el contexto inmediato del discurso.

Ubicación de referentes conocidos ("Y luego *el búbo, que estaba aquí*, estaba en la piedra". E5;4): la cláusula relativa puede también utilizarse para ubicar o resituar referentes conocidos, previamente mencionados, en una determinada escena del discurso. Esta función ocurre de preferencia cuando cierta información nueva acerca de un referente ya mencionado es relevante para su posterior reaparición (p.465). En este uso, la cláusula entrega al oyente información actualizada acerca del estatus que tiene un referente en el discurso en un determinado momento.

Reidentificación de referentes conocidos ("El perro tiene que salir corriendo porque *las abejas* lo persiguen, *las que cayeron del panal*". E20): la cláusula relativa se emplea, además, para suministrar información conocida sobre referentes conocidos a fin de que el oyente pueda mantenerse al tanto de lo que ocurre con los referentes a lo largo del discurso. La necesidad de especificar esta información se produce habitualmente cuando el hablante estima que una entidad discursiva específica se ha tomado "inactiva" para el oyente (p.466).

En cuanto a las "funciones narrativas" de estas cláusulas, Dasinger y Toupin plantean que los siguientes usos son particularmente característicos del discurso narrativo en la medida en que trascienden la función meramente referencial para especificar propósitos propiamente narrativos.

Presentación de personajes principales ("Erase una vez un niño que tenía en un frasco una ranita". E20): la construcción Cláusula Principal-Cláusula Relativa es especialmente adecuada para presentar, en la primera, al o a los protagonista(s) principal(es) de una historia, y entregar, en la segunda, información importante acerca del nuevo referente, con lo cual se lo establece como un tópico prominente (p.468).

Motivación o posibilitamiento de acciones narrativas (*El sapito, que era muy diablo y muy ágil, empezó a treparse*". C20): la cláusula relativa se usa, además, para especificar la condición posibilitante de un suceso comunicado en la cláusula principal, suministrar información acerca de la posibilidad física de una acción expresada en ella, informar acerca de lo que motiva una acción voluntaria y proyectar información relativa a los estados psicológicos y rasgos de personalidad de los referentes (pp. 469-470).

Continuación de la narración ("El niño cayó en la cabeza del alce, que, aterrorizado, corrió". E20): la cláusula relativa se utiliza también para informar sobre un suceso que es resultado o consecuencia (temporal, causal o en otro sentido lógico) del expresado en la cláusula principal, de modo tal que pasa a constituirse en un recurso que *hace avanzar* el relato (pp.470 y 471).

Generación de expectativas acerca de entidades y sucesos narrativos ("Resulta que en la madriguera lo que había era una topilla". E9;11): cuando el narrador desea construir suspenso, la cláusula narrativa puede emplearse para ocultar la identidad de un referente o para demorar el revelarla (p.472), dando así origen a una actitud expectante en el oyente.

Y, finalmente,

Sumarios de sucesos pasados o futuros ("En el bosque había un panal de abejas, había una madriguera, había muchas cosas donde la rana podía estar". C20): Dasinger y Toupin señalan que la cláusula relativa puede

usarse para resumir o encapsular una serie de sucesos ya narrados a fin de precisar el significado que tiene esta secuencia en un determinado punto de la historia. Asimismo, puede emplearse para predecir la naturaleza de sucesos por relatar, refiriéndose a ellos y a las nuevas entidades colectivamente.

En términos generales, es necesario señalar, por último, el hecho de que es importante tener en cuenta las nociones de "información conocida" e "información nueva" para lograr una mejor comprensión de las funciones discursivas de las estructuras lingüísticas, en general, y de las cláusulas relativas, en particular. En atención a que esta distinción es ampliamente conocida, solo subrayaremos aquí algo que no siempre se tiene presente en cuanto a la información nueva, esto es, el hecho de que esta no sólo incluye la información que el hablante y el oyente no comparten en absoluto, sino, además, aquella que el hablante considera que el oyente tampoco puede inferir.

Respecto de estos tipos de información, la siguiente división tripartita de entidades discursivas de Prince (1981:235-36) resulta particularmente iluminadora: (a) entidades *nuevas* (para aludir tanto a referentes "absolutamente nuevos" o "creados" por el hablante en el discurso, como a referentes "no utilizados", aunque existentes en el modelo del discurso que el oyente tiene); (b) entidades *evocadas* (para referirse a entidades ya existentes en el modelo del discurso y que son textual o situacionalmente reactivadas o evocadas); y (c) entidades *inferibles* (para aludir a aquéllas que el hablante presume que el oyente puede inferir, ya sea por razonamiento lógico o plausible, a partir de las entidades discursivas ya evocadas o de otras inferibles).

Si bien esta distinción ha alcanzado un lugar destacado en la literatura lingüística, las diversas caracterizaciones asignadas a las nociones de información conocida y nueva (entre otras denominaciones) ponen de manifiesto que existen todavía diferencias de consideración en su conceptualización. Así y todo, constituye una noción importante en el examen de las funciones discursivas globales de referencia y predicación servidas por las cláusulas relativas.

2. El estudio

La presente indagación complementa la investigación de Dasinger y Toupin en la medida en que entrega evidencia sobre dos variedades del español de América; cuenta con una base de datos considerablemente mayor (156 relatos, en vez de 48); incluye datos no considerados por ella en su estudio (el grupo de 4 años); y agrega dos edades (7 y 11 años, no incluidas en el corpus de dichas investigadoras) que, en nuestra opinión, constituyen puntos críticos en el desarrollo del discurso narrativo en la segunda parte de la niñez.

Método

Sujetos. La base de datos empleada² corresponde a 156 relatos contruidos por hablantes nativos del español de Argentina y Chile (72 niños y 6 adultos en cada país), cuyo nivel sociocultural es el de clase media alta y cuyas edades van de los 3 a los 11 años, en el caso de los niños, y de 25 a 50, aproximadamente, en el de los adultos. Todos son hijos de un padre profesional, por lo menos, y los adultos son profesionales universitarios.

Instrumento. Para la producción de los relatos, los sujetos utilizaron un libro³ de 24 páginas donde se "narran", mediante láminas, las peripecias que viven un niño y su perro durante la búsqueda de una rana que el niño había intentado convertir en su segunda mascota y que se les escapara durante la noche. La secuencia de sucesos vividos por estos protagonistas estimuló la construcción de relatos que abundan en cambios de perspectiva narrativa y donde la distinción entre la información nueva y la conocida requiere ser precisada con frecuencia.

2. El corpus del cual se obtuvieron los datos estudiados aquí fue reunido por esta investigadora en colegios privados de la Provincia de Buenos Aires y de Santiago de Chile en 1987. Este corpus se construyó con el propósito de aportar evidencia sobre el español de América a una investigación translingüística en gran escala ("A crosslinguistic investigation of the development of temporality in narrative"), dirigida por Ruth A. Berman, de la Universidad de Tel-Aviv, y Dan I. Slobin, de la Universidad de California en Berkeley.

3. El libro -titulado *Frog, where are you?*- fue ilustrado por Mercer Mayer y publicado en 1969 por The Dial Press, Nueva York.

Procedimiento. Los niños fueron entrevistados individualmente en sus colegios, y los adultos, en sus domicilios u oficinas. Las tareas asignadas consistieron, primero, en examinar el libro página por página y, luego, regresando a la primera, en narrar la historia girando las hojas a voluntad. El hecho de que ambas tareas fueran ejecutadas sin presión de tiempo facilitó, en gran medida, tanto el que los sujetos pudieran optar por la perspectiva narrativa que mejor reflejara su particular interpretación de los hechos como, asimismo, el que pudieran seleccionar las formas lingüísticas pragmáticamente más adecuadas para proyectar los contenidos semánticos de la historia a la superficie textual.

Resultados y discusión

Presentamos los resultados de este estudio a través de una serie de gráficos y tablas que informan sobre los análisis estadísticos realizados e ilustramos la discusión correspondiente tomando, de ambos corpora, instancias de cláusulas relativas para, primero, examinar someramente su composición y distribución en la oración y, luego, analizar el uso que de ellas se hace en términos de funciones discursivas.

Tabla 1
*Funciones de las cláusulas relativas
por edad y variedad de español*

| EDAD | 3 | | 4 | | 5 | | 7 | | 9 | | 11 | | AD | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|
| PAIS | A | C | A | C | A | C | A | C | A | C | A | C | A | C |
| Funciones discursivas generales | | | | | | | | | | | | | | |
| DENOM | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| IRN | 0 | 0 | 2 | 0 | 7 | 4 | 7 | 11 | 18 | 17 | 14 | 16 | 20 | 14 |
| URC | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 9 | 11 |
| RRC | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 5 | 3 | 3 | 5 | 7 | 9 |
| Funciones narrativas | | | | | | | | | | | | | | |
| PRES | 0 | 1 | 1 | 2 | 4 | 4 | 9 | 5 | 10 | 10 | 5 | 9 | 7 | 4 |
| MOT | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 3 | 9 | 8 | 10 | 12 | 19 |
| CONT | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 5 | 4 | 4 | 9 | 6 | 20 |
| EXPECT | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4 | 8 | 8 |
| SUM | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 4 |

| | |
|---------|--|
| DENOM: | Denominación de referentes |
| IRN: | Introducción de referentes nuevos |
| URC: | Ubicación de referentes conocidos |
| RRC: | Reidentificación de referentes conocidos |
| PRES: | Presentación de personajes principales |
| MOT: | Motivación de acciones narrativas |
| CONT: | Continuación de la narración |
| EXPECT: | Generación de expectativas |
| SUM: | Sumario de sucesos narrativos |

Si bien los resultados consignados en esta tabla muestran que la cláusula relativa es una construcción que está presente en todos los grupos de edades investigados, es evidente, a juzgar por su muy baja frecuencia, que su empleo en la producción de discurso en los dos grupos de sujetos menores de nuestra muestra se halla aún en una etapa de desarrollo incipiente. Esta situación puede atribuirse a factores tanto cognitivos como lingüísticos. Efectivamente, dado que incluso los procesos más simples de subordinación sintáctica implican mayor esfuerzo de la memoria de trabajo que los de coordinación y que los mecanismos de inserción de cláusulas son morfosintácticamente más complejos que los de yuxtaposición de oraciones, los sujetos de 3 y 4 años construyen discursos donde la secuencia de sucesos descritos (no narrados, todavía) se concreta, casi exclusivamente, mediante oraciones coordinadas. Ello podría explicar la baja frecuencia de las cláusulas relativas en estos 48 relatos (8 ocurrencias en total). Empero, el hecho de que los resultados de nuestro grupo de tres años (3 ocurrencias producidas por 3 sujetos en 24 relatos) difieran notablemente de los reportados por Dasinger y Toupin para el mismo grupo⁴ de su corpus (10 ocurrencias producidas por 6 sujetos en 12 relatos), toma esta explicación insuficiente. Por otra parte, por tratarse de una misma lengua, no cabe explicar tipológicamente esta disparidad, como tampoco sociolingüísticamente en atención a que los datos de ambos estudios provienen de una misma clase social. Si a ello se agrega el hecho de que la metodología empleada en la recolección de los datos fue la misma, como también el que a esta edad es del todo im-

4. Debido a que Dasinger y Toupin sólo estudiaron cuatro grupos de edad (i.e. 3,5,9, y adultos), sólo será posible contrastar parte de nuestros datos con los del español peninsular.

probable que exista diversidad en cuanto a patrones retóricos, estimamos que sólo cabría atribuir tal disparidad a diferencias culturales de las poblaciones investigadas, cuestión de la cual no nos haremos cargo aquí.

Los siguientes ejemplos permiten apreciar el comportamiento lingüístico de los sujetos menores de nuestro corpus en lo concerniente a la cláusula relativa:

- (1) Apareció un pájaro y *un nene que se cayó*. (A3;5)
- (2) Y le salió *una ave que era bien mala*. (C4;6)

De los 5 años en adelante, en cambio, se observa un incremento significativo de la frecuencia de estas cláusulas. Ello es particularmente ostensible en los grupos de 7 y 9 años, donde prácticamente se duplica el número de cláusulas utilizadas por el grupo inmediatamente precedente. En cuanto a los mecanismos sintácticos de incorporación de estas cláusulas a la oración, estos continúan siendo bastante simples en los grupos de 5 y 7 años, en la medida en que generalmente se opta por adicionarlas al último constituyente de la oración.

Ilustrativas al respecto son las siguientes ocurrencias:

- (3) Y la familia le regaló *una rana que se fue diciéndole "¡chao!" a la familia*. (C5;7)
- (4) Entonces el chico se va a dormir con el perro y la rana porque vio *una rana que le gustaba mucho*. (A7;5)

Donde sí se observan progresos considerables en cuanto a desarrollo cognitivo y lingüístico es en el grupo de 9 años. Efectivamente, más allá de la evidente consolidación de la cláusula relativa en el discurso narrativo de estos sujetos —consolidación que se inicia a los 5 años y se observa ya bien establecida a los 7—, sus relatos ponen de manifiesto que estos sujetos han alcanzado un alto grado de sofisticación sintáctica en cuanto a los mecanismos de incrustación de dicha cláusula en construcciones gramaticales mayores. En efecto, constatamos en estos datos la presencia frecuente de cláusulas relativas insertadas entre la frase nominal y la frase verbal de las oraciones. Este hecho denota progresos cog-

nitivos considerables, puesto que suspender la predicación de una oración a fin de incrustar información que especifica o restringe un antecedente nominal de la cláusula principal supone, necesariamente, mayor capacidad de la memoria de trabajo (sea en términos de un mayor número de unidades de memoria o de automatización de sus estrategias de ejecución) para mantener activado el comentario que se va a hacer del tópico ya enunciado.

Los ejemplos que siguen muestran cómo se da este fenómeno en los sujetos de 9 años y el grado de sofisticación que alcanza en el discurso de los dos grupos mayores:

- (5) Y al nene, en *el nido donde había ido a ver si estaba su ranita*, le salió una rata y lo asustó y le picó la nariz. (A9;5)
- (6) Y *el niño, que estaba parado en el árbol*, se cayó de espalda. (C9;4).
- (7) Entonces *el perro, tratando de buscarla*, se cae y rompe el jarrón donde estaba puesta la rana. (A11;5)
- (8) *La rana, al parecer cansada dentro de su prisión*, saltó, como era natural, por la ventana. (C20)

Finalmente, un tipo diferente de complejidad sintáctica es el empaquetamiento de cláusulas relativas que se produce cuando se inserta una cláusula en otra mediante un proceso de co-construcción con una frase nominal de la cláusula precedente, obteniéndose de este modo una macrocláusula relativa que puede estar, incluso, múltiplemente incrustada. Esta capacidad, que se observa con frecuencia en los dos grupos de sujetos mayores, se da ocasionalmente también en otras edades.

Los siguientes ejemplos ilustran dicha capacidad:

- (9) Habían *un chico y un perro que estaban mirando al sapito que tenían*. (A4;5)
- (10) Erase una vez *un niño que tenía un perro y una rana, la cual siempre dormía en un frasco porque era mucho más calientito dentro del frasco*. (C11;1)

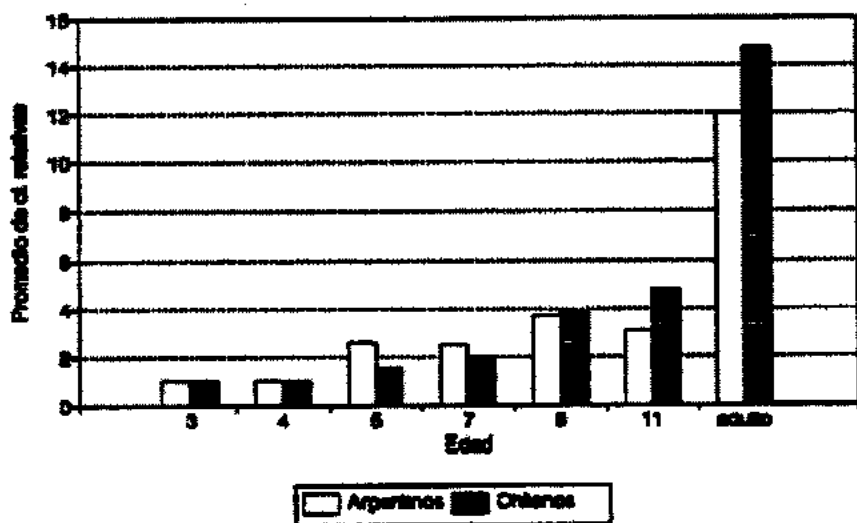
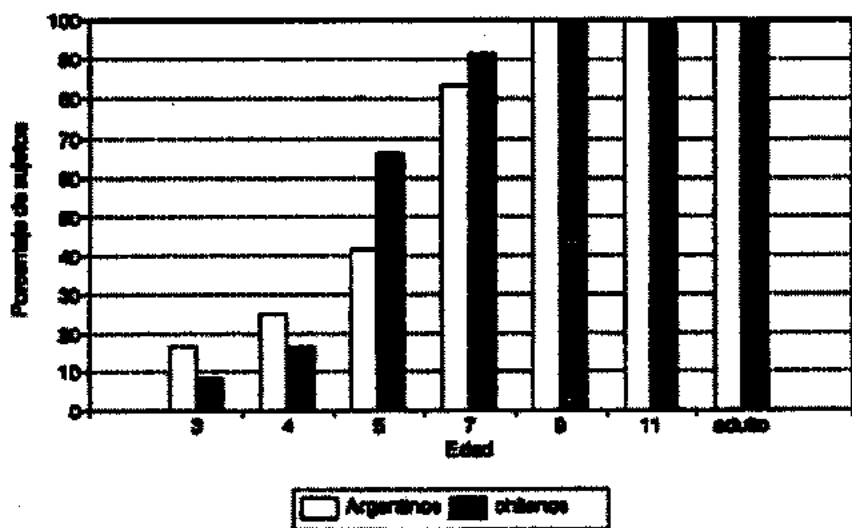
- (11) Y Colita se entretuvo con *unos animalitos chiquititos, que eran unas abejas que tenían una casita en un árbol muy cercano al lugar donde ella estaba.* (A20)
- (12) Y mientras tanto, el perro es perseguido por *el enjambre de abejas que se ha desprendido del panal que él ha hecho también caer desde la rama en que el panal estaba.*(C20)

Para proporcionar una visión global más clara que la provista por la Tabla 1, incluimos a continuación dos gráficos⁵ en que se muestran la forma como evoluciona el porcentaje de sujetos que emplearon cláusulas relativas en sus relatos y el promedio de cláusulas producidas por cada grupo de edad.

Estos gráficos, por ser autoexplicativos, no requieren mayor discusión. Por ello, quisiéramos solamente llamar la atención sobre tres aspectos que estimamos interesante contrastar. En primer lugar, el hecho de que si bien el porcentaje de sujetos argentinos que emplean cláusulas relativas es superior al de los chilenos en las dos primeras edades, esta situación se revierte en magnitud significativa a los 5 años, tiende a equipararse a los 7 y se iguala de los 9 en adelante. En segundo lugar, el hecho de que, en el comportamiento de ambas poblaciones en cuanto al promedio de cláusulas relativas usadas, la situación anterior se revierta, obteniendo los niños argentinos promedios más altos que los chilenos a los 5 y 7 años, pero más bajos que estos últimos de los 9 en adelante y, significativamente así, en el grupo de adultos. Y, por último, el hecho de que, siendo una exigencia del método el que los sujetos adultos fueran todos profesionales, el promedio correspondiente a los sujetos españoles adultos sea tan significativamente inferior (E=50, A=72 y C=89)⁶ al obtenido por los hablantes de las variedades latinoamericanas estudiadas aquí.

5. Los gráficos de este estudio fueron realizados con el programa QUATTRO PRO de BORLAND INTERNATIONAL INC. Versión 1.0, 1989.

6. Si bien Dasinger y Toupin no especifican la cifra de 50 ocurrencias de cláusulas relativas en los relatos del grupo de españoles adultos que estudiaron, el hecho de que registren 139 casos (p.476) para las variedades chilena y peninsular en conjunto y el que nosotros contabilizáramos 89 instancias de la construcción en los datos de los adultos chilenos, nos permitió establecer dicha cifra.



Atendida la situación de que los datos del español de Argentina y Chile fueron elicitados por una misma investigadora, aplicando el mismo método y en contextos del todo similares, las diferencias que se detectan en estas variedades y las de ambas con los datos reportados por Dasinger y Toupin para el español peninsular sólo pueden explicarse asignándolas a variables no controladas en el diseño metodológico original del proyecto translingüístico mencionado anteriormente, cuestión a la que nos referiremos en el apartado siguiente:

Tabla 2
Elemento relativizador o forma verbal introductoria

| EDAD | 3 | | 4 | | 5 | | 7 | | 9 | | 11 | | AD | |
|---------------|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| PAIS | A | C | A | C | A | C | A | C | A | C | A | C | A | C |
| que | 2 | 1 | 4 | 2 | 11 | 11 | 22 | 16 | 31 | 35 | 29 | 30 | 60 | 66 |
| (a/con) quien | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 |
| el/la cual | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 | 4 |
| donde | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 3 | 6 | 11 | 6 | 3 | 9 | 7 | 9 |
| participio | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 4 | 8 | 5 |
| gerundio | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 3 | 5 | 0 | 2 |

Todavía en relación con los aspectos composicionales de la cláusula relativa, estimamos importante entregar, por último, información concerniente a los elementos relativizadores y construcciones de participio y gerundio que permiten la inserción de esta cláusula en la frase nominal antecedente con la que entra en co-construcción. Como puede apreciarse en la Tabla 2, el elemento relativizador por excelencia es el relativo invariable *que*, puesto que se halla presente en todas las edades y que exhibe frecuencias no comparables con las de formas alternativas empleadas para igual propósito en las edades en que éstas se dan. Esta situación se atribuye al carácter invariable de esta forma, por cuanto se ha comprobado que las propiedades morfosintácticas de una construcción inciden determinadamente en la facilidad o dificultad con que se la adquiere (Slobin, 1985) o con que se accede a ella en el procesamiento en línea del lenguaje (Bates y Devescovi, 1989, citados por Dasinger y Toupin, 1994).

Las formas alternativas de inserción, que emergen tardíamente en el discurso narrativo (solo de los 9 años en adelante, salvo el caso del relativizador locativo *donde* que lo hace a los 5, se ejemplifican con las instancias que siguen:

- (13) Mientras, *el chiquito amigo nuestro, a quien vamos a ponerle un nombre -se llama Jimmy-*, está buscando la rana dentro de un agujero de la tierra. (A20)
- (14) El niño enojóse levemente con *el perro, quien lo lamió en señal de perdón*. (C20)
- (15) Entonces, del agujero salió *un búho, el cual despertó a las abejas*, y las abejas salieron persiguiendo al perro. (C11;1)
- (16) Y el chico estaba en un agujero, *en un árbol en que vivía un búho*. (A5;6).
- (17) Después el perro se cayó de *la ventana donde estaban pidiendo auxilio*. (C7;7)
- (18) El perro, tan distraído, se enganchó con *el frasco adonde estaba la rana*. (A9;5)
- (19) Esta era una vez *un niño, llamado Joaquín*, su perro y una rana. (C9;8)
- (20) *Pepe, asustado por el ave extraña*, se sube a una roca y se agarra de los cuernos de un alce. (A11;3)
- (21) *El perro, tratando de salvarse*, se subió a la cabeza del niño. (C11;0)
- (22) *La ranita, aprovechando que el chico y el perro se habían dormido*, estaba saliendo del frasco para escaparse. (A11;06)

En relación con el surgimiento del relativo locativo *donde*, nuestros datos difieren nuevamente de los informados por Dasinger y Toupin, puesto que ellas registran su presencia sólo en los relatos de sujetos de 9 años, con una única excepción a los 4. Al respecto, debemos señalar que en esta categoría incluimos el elemento locativo *en que*, el cual, de no haber sido considerado por dichas autoras, podría explicar en parte la diferencia observada.

Finalmente, estos resultados evidencian que los comportamientos de los sujetos argentinos y chilenos son, salvo algunas oscilaciones poco significativas, bastante similares, en términos generales. En efecto, la única situación que merece ser destacada, por lo dispar, es la ausencia del relativo *cual* en los datos argentinos.

A continuación nos detendremos en el análisis de las funciones discursivas desempeñadas por las cláusulas relativas en los relatos investigados. Para tal efecto, sometimos los datos correspondientes a dichas funciones, consignados en la Tabla 1, a un Análisis de Varianza con clasificación simple por edad⁷, considerando por separado las poblaciones de niños argentinos y chilenos.

Tabla 3a
Análisis de varianza de un factor con clasificación simple de edades: cláusulas relativas producidas por sujetos argentinos

| FUENTE DE VARIACION | SUMA DE CUADRADOS | G.L. | MEDIA DE CUADRADOS | RAZON | |
|---------------------|-------------------|------|--------------------|-------|-------|
| | | | | F | N. S. |
| Entre Grupos | 172,14815 | 5 | 34,429630 | 2,884 | 0,024 |
| Dentro de Grupos | 573,11111 | 48 | 11,939815 | | |
| TOTAL | 745,25926 | 53 | | | |

Tabla 3b
Análisis de varianza de un factor con clasificación simple de edades: cláusulas relativas producidas por sujetos chilenos

| FUENTE DE VARIACION | SUMA DE CUADRADOS | G.L. | MEDIA DE CUADRADOS | RAZON | |
|---------------------|-------------------|------|--------------------|-------|-------|
| | | | | F | N. S. |
| Entre Grupos | 308,61111 | 5 | 61,722222 | 4,952 | 0,001 |
| Dentro de Grupos | 598,22222 | 48 | 12,462963 | | |
| TOTAL | 906,83333 | 53 | | | |

G.L. Grados de Libertad

N.S. Nivel de Significación

7. Los datos de este trabajo fueron procesados con el programa STATGRAPHICS (STATISTICAL GRAPHICS SYSTEM) de STATISTICAL GRAPHICS CORPORATION. Versión 3.0, 1988.

El Análisis de Varianza muestra que las medias de las clasificaciones por edad son globalmente distintas, con un nivel de significación $\alpha = 0,001$, en el caso de los niños chilenos, y $\alpha = 0,02$, en el de los argentinos. Estas cantidades indican que las producciones medias de cláusulas relativas en los dos casos citados corresponden a poblaciones globalmente diferentes desde el punto de vista de su clasificación por edad. Este análisis no indica que todas las clasificaciones por edad sean diferentes entre sí. Para determinar si lo son, realizamos una comparación por pares de edades vecinas o contiguas. Para este fin, aplicamos el Test t (*Test student*) a los siguientes pares de grupos: Edad3-Edad4, Edad4-Edad5, Edad7-Edad9, Edad9-Edad11 y, como referencia, a los grupos Edad3-Edad7 y Edad4-Edad9.

El Test t, aplicado a los pares anteriores de ambas poblaciones, indica que no hay diferencias significativas entre pares de edades vecinas a un nivel de significación de $\alpha = 5\%$. Sin embargo, las diferencias resultan significativas cuando se comparan pares más distanciados, por ejemplo, Edad3 con Edad7. De hecho, un Análisis de Agrupamiento (*Cluster Analysis*)⁸, al que también sometimos nuestros datos en conjunto, entrega una agrupación que reúne en una misma clasificación los grupos de 3 y 4 años en el comportamiento correspondiente a las funciones discursivas generales de las cláusulas relativas y forma un único grupo con las edades de 3, 4 y 5 años en cuanto a las funciones narrativas de esta construcción. La condición impuesta al análisis fue la de formar 6 grupos de edades con observaciones similares.

En otras palabras, estos análisis ponen de manifiesto que resulta poco productivo incluir la ejecución lingüística de los preescolares en el estudio de las funciones discursivas de una construcción sintáctica como la cláusula relativa. En efecto, si bien esta construcción ocurre con frecuencia en la interacción comunicativa habitual de estos sujetos, se aprecia que el emplearla en la producción de discurso narrativo en línea es una tarea cognitiva y lingüísticamente demasiado compleja para ellos. Esto explica el reducido número de funciones discursivas generales y narrativas que sirve en los relatos de los niños de 3, 4 y 5 años. En los escolares, en cambio, el rango de funciones se amplía considerablemente, si bien algunas de ellas lo hacen con frecuencias muy bajas.

8. Para evitar un exceso de información estadística, decidimos excluir los detalles correspondientes al Test t y al Análisis de Agrupamiento.

Ilustramos el comportamiento de ambos grupos y de los adultos con las siguientes ocurrencias, indicando en cada caso la función desempeñada:

- (23) DENOM: Y después fue a *una parte que había muchos árboles*. (C5;3)
- (24) IRN: Y se colgaron arriba de *un árbol que se había caído*. (A4;5)
- (25) URC: El perro se metió *al frasco que estaba botado en el piso*. (C7;3)
- (26) RRC: Y agarran *al sapito que se les había escapado* y le dicen "¡chao!". (A7;2)
- (27) PRES: Había *un nene que tenía una rana y un perro*. (A5;3)
- (28) MOT: *El niño, asustado un poco por el búho*, subió a una roca también para seguir buscando a la ranita. (C11;6)
- (29) CONT: La lechuza sigue molestando *al chico, que se trepa en una piedra y desde ahí grita*. (A9;1)
- (30) EXPECT: El sube a una roca y se afirma en *una rama, la cual ¡sorpresa! no era una rama sino un venado*. (C11;4)
- (31) SUM: Entonces, la alegría de haber visto que su ranita había encontrado su familia lo ponía tan contento que no sintió tristeza por haberse ido sin *la rana que tanto buscó*. (A20)
- (32) SUM: Busca dentro de una botas, no la encuentra, mientras *el perro, que empieza ya a complicar la cosas*, mete la cabeza dentro de la pecera buscando también a la rana. (C20)

Tabla 4a
Correlaciones entre funciones de cláusulas relativas
Funciones discursivas generales

| DENOM | DENOM | IRN | URC | RRC |
|-------|--------|--------|--------|--------|
| | 1,0000 | 0,0752 | 0,2901 | 0,1858 |
| | (12) | (12) | (12) | (12) |
| | 0,0000 | 0,8163 | 0,3603 | 0,5631 |
| IRN | 0,0752 | 1,0000 | 0,8735 | 0,8761 |
| | (12) | (12) | (12) | (12) |
| | 0,8163 | 0,0000 | 0,0002 | 0,0002 |
| URC | 0,2901 | 0,8735 | 1,0000 | 0,7286 |
| | (12) | (12) | (12) | (12) |
| | 0,3603 | 0,0002 | 0,0000 | 0,0072 |
| RRC | 0,1858 | 0,8761 | 0,7286 | 1,0000 |
| | (12) | (12) | (12) | (12) |
| | 0,6531 | 0,0002 | 0,0072 | 0,0000 |

Significado de las cantidades por orden de aparición vertical:

1. Coeficiente de correlación 2. Tamaño de la muestra () 3. Nivel de significación

Realizamos, además, un estudio de correlaciones entre las funciones de la cláusula relativa, considerando en forma conjunta las poblaciones argentina y chilena. Las funciones discursivas generales presentan las siguientes características: DENOM-IRN correlación positiva muy débil (0,0752), DENOM-URC correlación positiva débil (0,2901), DENOM-RRC correlación negativa débil (-0,1858), IRN-URC correlación positiva alta (0,8735), IRN-RRC correlación positiva alta (0,8761), URC-RRC correlación positiva alta (0,7286). Estos resultados indican que la variable DENOM está poco correlacionada con las otras. Las restantes funciones, en cambio, están fuertemente correlacionadas entre sí.

En cuanto a estos resultados, el hecho de que desde los 7 años se obtengan correlaciones positivas altas entre las funciones IRN, URC y RRC, esto es, que estas funciones discursivas generales se den simultáneamente en estas edades, indica que los sujetos de los tres grupos de edades mayores de ambas muestras se percatan de lo importante que es,

para el flujo coherente del discurso, introducir adecuadamente sus referentes nuevos, resituar los conocidos y reidentificar aquellos que se han tornado inactivos, de modo de instalarlos en la atención consciente del receptor del discurso. En la construcción de esta malla de interrelaciones entre las entidades o referentes del discurso, la cláusula relativa demuestra ser una estructura gramatical muy productiva.

A diferencia de la ejecución lingüística de los sujetos mayores, la de los niños de los tres primeros grupos de edad muestra un desarrollo mínimo de las funciones discursivas generales, salvo el grupo de 5 años donde la función IRN se observa ya incorporada.

En términos contrastivos, las poblaciones argentinas y chilenas muestran comportamientos muy homogéneos en cuanto a las tres funciones en discusión. La cuarta, DENOM, será comentada más adelante.

Tabla 4b

Correlaciones entre funciones de cláusulas relativas
Funciones narrativas

| PRES | PRES | MOT | CONT | EXPECT |
|--------|--------|--------|--------|--------|
| | 1,0000 | 0,6968 | 0,6494 | 0,5285 |
| | (12) | (12) | (12) | (12) |
| | 0,0000 | 0,0118 | 0,0223 | 0,0773 |
| MOT | 0,6968 | 1,0000 | 0,8197 | 0,8039 |
| | (12) | (12) | (12) | (12) |
| | 0,0118 | 0,0000 | 0,0011 | 0,0016 |
| CONT | 0,6494 | 0,8197 | 1,0000 | 0,7969 |
| | (12) | (12) | (12) | (12) |
| | 0,0223 | 0,0011 | 0,0000 | 0,0019 |
| EXPECT | 0,5285 | 0,8039 | 0,7969 | 1,0000 |
| | (12) | (12) | (12) | (12) |
| | 0,0773 | 0,0016 | 0,0019 | 0,0000 |

Significado de las cantidades por orden de aparición vertical:

1. Coeficiente de correlación 2. Tamaño de la muestra () 3. Nivel de significación

En cuanto a las funciones narrativas, los resultados del estudio de correlaciones fueron los siguientes: PRES-MOT correlación positiva alta (0,6966) PRES-CONT correlación positiva alta (0,6494), PRES-EXPECT correlación positiva mediana (0,5285), MOT-CONT correlación positiva alta (0,8197), MOT-EXPECT correlación positiva alta (0,8039), CONT-EXPECT correlación positiva alta (0,7969). En este caso, todas las variables presentan una alta correlación entre sí.

Estimamos que la co-ocurrencia de las funciones narrativas PRES, MOT, CONT y EXPECT en los grupos de 9 y 11 años evidencia que estos sujetos –al igual que los adultos– han alcanzado la capacidad narrativa necesaria para poner formas gramaticales ya existentes en su competencia comunicativa al servicio de la expresión de funciones narrativas específicas. En el caso concreto de la construcción que investigamos, ello significa que la cláusula relativa, dominada ya composicional y distribucionalmente en cuanto a su sintaxis, es seleccionada para servir a diversas funciones narrativas en los relatos producidos. Con ello, el narrador puede manejar, en forma mucho más eficiente, el flujo de la información en sus relatos, a la vez que proyectar más adecuadamente la perspectiva narrativa asumida.

En el grupo de 5 años, a su vez, solo las funciones PRES y CONT muestran desarrollos de cierta consideración, especialmente si se los compara con la presencia mínima que tienen en los grupos de sujetos menores.

Por otra parte, un resultado que sobresale es la alta frecuencia de la variable CONT en los relatos de adultos y niños chilenos de 11 años, al comparársela con el respectivo comportamiento de los sujetos argentinos y españoles. A diferencia de lo sostenido habitualmente en los estudios del primer y segundo plano narrativos, la cláusula relativa es utilizada a menudo en nuestros datos para acelerar o hacer avanzar la trama argumental del relato. Estos resultados corroboran los hallazgos de investigaciones previas (e.g., Berman y Slobin, 1994 y Dasinger y Toupin, 1994) sobre la función CONT.

En lo que concierne a la función SUM, optamos por eliminarla del estudio de correlaciones debido a que sólo encontramos instancias de ellas en los relatos de adultos. En la medida en que Dasinger y Toupin registran ocurrencias de esta función en los relatos de niños, creemos que la exigencia fijada por nosotros en cuanto a que los sumarios prospectivos y retrospectivos abarcaran más de dos episodios fue demasiado alta.

Efectivamente, la perspectiva atemporal y omnisciente que debe asumirse para condensar textualmente lo acontecido con anterioridad o lo que sucederá con posterioridad en diferentes episodios de un relato supone el ejercicio de habilidades y estrategias cognitivas de alta complejidad. De aquí que en los relatos de los niños sólo encontráramos prospecciones y retrospecciones intraepisódicas o entre dos episodios contiguos, las cuales no registramos.

Tabla 5a
Análisis de factores: funciones discursivas generales

| Variable | Comunalidad | F. | Valor Propio | P. V. | P.A. |
|----------|-------------|----|--------------|-------|-------|
| DENOM | 0,42581 | 1 | 2,66063 | 66,5 | 66,5 |
| IRN | 0,88642 | 2 | 1,12577 | 28,1 | 94,7 |
| URC | 0,81603 | 3 | 0,13992 | 3,5 | 98,2 |
| RRC | 0,83339 | 4 | 0,07368 | 1,8 | 100,0 |

F. Factor P.V. Porcentaje de Varianza P.A. Porcentaje de Varianza Acumulada

Finalmente, el Análisis de Factores que aplicáramos a las funciones discursivas generales demuestra que la variable DENOM tiene la más baja proporción de variabilidad compartida con las otras variables (0.42581). De la misma manera, la columna Valor Propio muestra que la variable DENOM es la que presenta la mayor proporción de varianza explicada por cada una de las 4 variables de las funciones discursivas generales (Valor Propio = 2,66063 y Porcentaje de Varianza = 66,5).

Este análisis puso de manifiesto que la variable DENOM tiene características propias: exhibe discontinuidad (i.e., aparece y desaparece en determinadas edades) y se comporta estadísticamente más bien como una constante. Esta situación puede deberse a que los sujetos menores evitan denominar referentes cuya denominación precisa desconocen, como igualmente involucrarse en la búsqueda de un ítem léxico superordinado que pueda recubrir la entidad que es objeto de referencia y cuyo nombre preciso desconocen o resulta de difícil acceso en el momento en que debe evocárselo. En el caso de los sujetos mayores de la muestra, la falta de instancias de DENOM puede atribuirse tanto a su mayor co-

nocimiento del mundo como al desarrollo léxico alcanzado, situaciones que les permiten denominar las entidades discursivas con precisión.

Tabla 5b

Análisis de factores: funciones narrativas

| Variable | Comunalidad | F. | Valor Propio | P. V. | P. A. |
|----------|-------------|----|--------------|-------|-------|
| PRES | 0,51821 | 1 | 3,15820 | 79,0 | 79,0 |
| MOT | 0,77841 | 2 | 0,49466 | 12,4 | 91,3 |
| CONT | 0,74173 | 3 | 0,18795 | 4,7 | 96,0 |
| EXPECT | 0,71264 | 4 | 0,15920 | 4,0 | 100,0 |

F. Factor P.V. Porcentaje de Varianza P.A. Porcentaje de Varianza Acumulada

Al aplicar el Análisis de Factores a las funciones narrativas se observa que la función PRES tiene el índice más bajo de proporción de variabilidad compartida con las otras variables (0,51821), a la vez que el porcentaje más alto de varianza del conjunto de datos (79,0).

Teniendo en cuenta el comportamiento estadístico de esta variable, estimamos que podría eliminársela de la taxonomía, subsumiendo sus instancias con la de la categoría IRN.

Por último, el Análisis de Factores aplicado a las funciones narrativas muestra cierto grado de redundancia en la clasificación de los dos grupos de funciones, puesto que algunas, al no contar con suficiente independencia lineal, no son necesariamente excluyentes entre sí. Tal sería el caso de la variable PRES, que bien podría integrarse con la variable IRN en la medida en que ambas sirven la función de introducir nuevos referentes en el discurso. De hecho, el que la primera esté reservada solo para introducir los personajes principales de una narración y la segunda solo para presentar las entidades menores y los personajes secundarios del discurso, muestra que la taxonomía puede ser mejorada mediante la reformulación de las variables DENOM, IRN y PRES, evitando así sus grados de redundancia. Asimismo, la función SUM puede ser incluida o excluida en el análisis de relatos infantiles dependiendo de cuán amplia o estrechamente se la defina.

Discusión general

En diversos estudios del comportamiento discursivo de la cláusula relativa en el español, la alta frecuencia de esta construcción ha sido atribuida a distintos factores: la simplicidad morfosintáctica de sus mecanismos de ajuste a la cláusula con la que entra en co-construcción, las características tipológicas de esta lengua en cuanto a los patrones más usuales de modificación nominal, las preferencias retóricas de sus hablantes por la subordinación y especificación de la información contextual y la capacidad que tiene de servir para diferentes funciones pragmáticas. Estos factores, que se sostiene determinan su frecuencia, determinarían también la precocidad de su adquisición.

Al respecto, los análisis a que hemos sometido nuestros datos evidencian que, en las tempranas edades de 3 y 4 años y en el dominio restringido de la producción de discurso narrativo, ni la frecuencia de la cláusula relativa ni el rango de sus funciones son estadísticamente significativos. Esta afirmación no implica que la construcción no tenga una presencia significativa en la interacción cotidiana de los niños de esta edad, sino solamente que la complejidad de la tarea de producción narrativa requerida obstaculiza la incorporación de estructuras gramaticales que exigen mayor esfuerzo cognitivo y lingüístico. Así, algunas estructuras utilizadas con frecuencia en otras situaciones comunicativas —como en la conversación, por ejemplo, donde la sucesión de turnos provee un andamiaje para su despliegue— ven postergada su inclusión en el discurso narrativo hasta el momento en que el narrador infantil logra construir representaciones esquemáticas básicas de una gramática del relato.

Teniendo lo anterior en cuenta y considerando los resultados obtenidos en los protocolos de 48 niños de 3 y 4 años, concluimos que es más productivo circunscribir la investigación de ciertos casos de interrelación de forma y función —como la de la cláusula relativa y sus funciones en el discurso narrativo infantil— a poblaciones de nivel escolar, donde el fenómeno se observa operando plenamente.

Por otra parte, en términos de la ruta evolutiva de la construcción en estudio, constatamos que los sujetos de 5 y 7 años muestran preferencia por el empleo de cláusulas relativas cuya estructura sintáctica y mecanismos de inserción en la oración entrañan menos restricciones de procesamiento; en cambio, los sujetos de 9 y 11 años se involucran en complejos procesos de inserción, los que culminan en sofisticados em-

paquetamientos de cláusulas en cláusulas, donde los constreñimientos están dictados más bien por restricciones pragmáticas que de otro orden. Este último comportamiento se constata operando de lleno en los sujetos de 11 años, lo que nos permite afirmar que, evolutivamente, su ejecución lingüística es del todo comparable al patrón entregado por los adultos.

En cuanto a las funciones discursivas generales y las narrativas desempeñadas por dicha cláusula, se aprecia, en general, una progresión lineal bastante uniforme y homogénea a partir de los 5 años de edad en ambas muestras, excepto en cuanto a las funciones DENOM y SUM, por las razones ya señaladas.

La comparación de ambas poblaciones, a su vez, muestra grados similares de elaboración narrativa, lo que redundará en frecuencias comparables para las distintas funciones. Excepción a ello son las marcadas preferencias de los sujetos argentinos adultos por utilizar la cláusula relativa para desempeñar la función IRN y la de los sujetos chilenos para denotar las funciones MOT (especialmente de los 9 años en adelante) y CONT (en los grupos de 11 años y adultos).

Esto nos permite extender a los relatos argentinos la observación que Dasinger y Toupin hicieron respecto al alto grado de elaboración de los relatos chilenos. Esta predilección por embellecer los sucesos narrativos mediante, por ejemplo, minuciosas especificaciones de los acontecimientos de primer plano, detalladas descripciones de su trasfondo y abundante explicitación de procesos inferenciales atribuidos a personajes narrativos de todo orden emana, al parecer, de opciones retóricas y estilísticas que distinguen el discurso narrativo latinoamericano del peninsular en este estudio.

En la medida en que esta disparidad no puede explicarse en términos de diferencias tipológicas, sociolingüísticas ni metodológicas por las razones anteriormente mencionadas, cabría atribuir las diferencias educativas, culturales, o individuales de distinto orden: por ejemplo, el hecho de que los diseños instruccionales y los contenidos curriculares varíen de un país a otro podría reflejarse en el nivel de elaboración de las ejecuciones lingüísticas de los niños; la circunstancia de que todos los relatos de adultos argentinos y chilenos hayan sido producidos por profesionales en ejercicio podría incidir significativamente en el grado de elaboración alcanzado en ellos; y el hecho de que uno de dichos relatos haya sido construido por una académica del mundo de las letras, otro por un arquitecto y un tercero por una psicóloga clínica explicaría la orna-

mentación estilística y retórica del primero, los minuciosos comentarios evaluativos de los aspectos físicos del mundo de la historia del segundo y la constelación de estados mentales asignados a los personajes en el tercero.

Concluimos que los patrones retóricos de grupos culturales y los rasgos estilísticos individuales constituyen, sin duda alguna, dominios promisorios para el estudio de la interacción de las formas lingüísticas y sus funciones en diferentes tipos de discurso, una dimensión poco abordada hasta el momento.

Bibliografía

- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Alcina Franch, J.A. y J.M. Blecau. (1975). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Bamberg, M. (1986). A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. *Linguistics* 24:227-284.
- Bates, E. y A. Devescovi. (1989). Crosslinguistic studies of sentence production. En E. Bates y B. MacWhinney (Eds.), *Crosslinguistics studies of sentence processing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bates, E. y B. MacWhinney. (1979). A functionalist approach to the acquisition of grammar. En E. Ochs y B. Schieffelin (Eds.), *Developmental Pragmatics*. Nueva York: Academic Press.
- Bocaz, A. (1990). El desarrollo de construcciones sintácticas temporales y sus funciones en el discurso narrativo. En *Actas del Primer Simposio sobre Cognición, Lenguaje y Cultura: Diálogo Transdisciplinario en Ciencia Cognitivas*. Universidad de Chile. Santiago: Editorial Universitaria.
- Budwig, N. (Ed.). (1991). *Functional approaches to child language*. Edición especial de *First Language* 11.
- Comrie, B. (1981). *Language universals and linguistic typology*. Chicago: Chicago University Press.
- Dasinger, L. (1990). Towards a functional approach to the acquisition of language: A crosslinguistic study of the development of the functions of relative clause in narrative. Manuscrito. Departamento de Psicología, Universidad de California en Berkeley.
- Dasinger, L. y C. Toupin. (1994). The development of relative clause functions in narrative. En R.A. Berman y D.I. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ervin-Tripp, S. y A. Bocaz. (1995). Quickly, before a witch gets me: Children's temporal conjunctions within speech acts. *Berkeley Cognitive Science Report* 61:1-32.

- Fillmore, C. (1987). *Relative clauses*. Manuscrito. Departamento de Lingüística, Universidad de California en Berkeley.
- Gili y Gaya, S. (1972) *Curso superior de sintaxis española*. (10a edición). Barcelona: Spes.
- Givón, T. (Ed.). *Topic continuity in discourse: Quantitative cross-language studies*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hopper, P. (1979). Aspect and foregrounding in discourse. En T. Givón (Ed.), *Discourse and syntax*. Nueva York: Academic Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes* 1:61-85.
- Keenan, E.L. (1985). Relative clauses. En T. Shopen (Ed.), *Language typology and syntactic description. Vol 2. Complex constructions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kyratziz, A., J. Guo, y S. Ervin-Tripp. (1990). Pragmatic conventions influencing children's use of causal constructions in natural discourse. *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* 16:205-214.
- Lambrecht, K. (1988). There was a farmer had a dog: Syntactic amalgams revisited. *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* 14:319-339.
- Marcos Marín, F. (1975). *Aproximación a la gramática española*. Madrid: Editorial Cincel.
- McCawley, J.D. (1988). *The syntactic phenomena of English: Vol.2*. Chicago: Chicago University Press.
- _____. (1981). The syntax and semantics of English relative clauses. *Lingua* 53:99-149.
- MacWhinney, B. y E. Bates. (1978). Sentential devices for conveying givenness and newness: A cross-cultural developmental study. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 17:539-58.
- Prince, E. (1981). Toward a taxonomy of given-new information. En P. Cole (Ed.), *Radical pragmatics*. Nueva York: Academic Press.
- RAE [Real Academia de la Lengua Española], (1977). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

- Sebastián, E. y D.I. Slobin. (1994). Development of linguistic forms: Spanish. En R.A. Berman y D.I. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Slobin, D. I. (1985). Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. En D.I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tomlin, R.S. (1994). Functional grammars, pedagogical grammars, and communicative language teaching. En T. Odlin (Ed.), *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Paula Mahler

*Texto, textura y modalidad
de producción en
narrativas infantiles
orales y escritas*

Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
UBA

Este trabajo forma parte de una investigación mayor sobre Discurso referido en narrativas infantiles orales y escritas de niños de 7 y 9 años, financiada por una Beca de Investigación de la Universidad de Buenos Aires (BI 983) y por el Subsidio UBACYT FI 160.

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es comparar producciones orales y escritas a partir de la reformulación de un relato ficcional tradicional de la cultura occidental, realizadas por niños de 9 años. Los ejes en los que nos basamos para establecer esta comparación son los siguientes: la cantidad de palabras de los textos, la recuperación episódica, las marcas lingüísticas de conexión entre episodios, las aperturas y cierres de los mismos y el análisis de una configuración discursiva característica de la oralidad existente en el texto fuente (T.F.).

La comparación entre la oralidad y la escritura es un tema que se desarrolló ampliamente en los últimos tiempos en la literatura lingüística y psicolingüística, pero que adquiere matices distintos cuando se analizan producciones infantiles, puesto que el lenguaje está, aún, en proceso de desarrollo.

Tradicionalmente se sostenía que la oralidad y la escritura se diferenciaban, especialmente, en que la primera era altamente contextualizada, y la segunda, descontextualizada, en que la última mostraba un mayor grado de complejidad sintáctica (medida a partir de la cantidad de, por ejemplo, oraciones subordinadas), en tanto que la oralidad utilizaba una sintaxis más primitiva, y en que la cohesión de los textos transmitidos oralmente se debía, especialmente, a la función de los canales paralingüísticos y no verbales, en tanto que en la escritura se producía a través de lexicalizaciones y conectivos explícitos. Sin embargo, los estudios más recientes marcan la imposibilidad de comparar en abstracto textos orales y textos escritos sin atender al tipo textual al que pertenecen (Biber, 1985, 1986, 1988; Tannen, 1982). Biber (1988) realiza un importante estudio so-

bre el inglés en el que, a partir del análisis estadístico de un amplio corpus de textos, demuestra que los rasgos lingüísticos co-ocurren en lo que él denomina 'géneros' más allá de que estos se den en la oralidad o en la escritura. Es decir que es posible encontrar mayor cantidad de rasgos lingüísticos comunes entre una carta a un amigo y una conversación telefónica, que entre una carta a un amigo y una conferencia académica. Biber encuentra 'dimensiones', es decir, conjuntos de rasgos que co-ocurren y que permiten comparar grupos de textos. "Textos individuales o grupos de textos denominados registros pueden ser comparados a través de cada dimensión. Dos registros son análogos en una dimensión en dependencia del grado en que utilizan los rasgos co-ocurrentes de la dimensión de manera similares" (Biber, 1995) (:344). Lo que determina la aparición de los rasgos lingüísticos es, en primer término, el tipo textual¹ al que el texto pertenece. De modo que el género discursivo funciona como una restricción. Como señala Beaman (1984), "La diferencia entre ambos registros puede ser el resultado más de la formalidad de la situación o de los propósitos, que de la distinción entre oral/escrito" (:51).

Focalizando en un tipo textual determinado, la narración oral, Tannen (1982) encuentra que hay rasgos de la oralidad presentes en las narrativas escritas de adultos con determinado grado de alfabetización y que hay rasgos de la escritura en las narraciones orales de los mismos adultos. Señala que "el cuento escrito saca ventaja del medio escrito para lograr la integración, para crear el máximo efecto con la menor cantidad de palabras; pero para su impacto depende, como la conversación cara a cara, de un sentido de compromiso entre el escritor y su audiencia o los personajes de su narrativa. Por eso el discurso literario es, de hecho, más similar que diferente de la conversación ordinaria: lo que es esencialmente literario (repetición de sonidos, palabras, paralelismos sintácticos, ritmo) son recursos básicos de la conversación espontánea".

1. Ciapuscio (1994) sostiene que, según la tradición lingüística francesa, *género discursivo* remite a "una dimensión histórico-cultural que incluye la competencia sobre *tipos discursivos*" que refieren a una dimensión estrictamente lingüística; en tanto que, desde la lingüística del texto alemana se diferencia entre tipo textual y clase textual. En el primer caso se trata de categorías vinculadas con la clasificación lingüística de los textos, en el segundo, de las clasificaciones empíricas que realizan los hablantes de determinada comunidad lingüística. En este trabajo adoptamos la diferencia última. Biber (1988), por su parte, sostiene que el término género remite a "una categorización textual hecha en base a criterios externos relacionados con los propósitos del autor/hablante" (: 68).

Es decir que cuando se analizan textos que pertenecen a la misma clase textual, la primera restricción proviene de la competencia textual² de los hablantes; el medio en que se transmiten dichos textos, es decir, el medio oral o el medio escrito, será secundario respecto de la restricción anteriormente señalada. Sin embargo, no es posible dejar de señalar que la instantaneidad y la presencia del interlocutor en el lenguaje oral, así como la posibilidad de planificación del lenguaje escrito y la ausencia del interlocutor, deberán producir diferencias en la superficie de los textos.

Una noción que nos parece importante en el momento de comparar producciones orales y escritas de niños es la de "lenguaje dominiguero" de Claire Blanche-Benveniste (1982), quien considera que tanto los niños como los adultos analfabetos son conscientes de ciertas propiedades del lenguaje escrito y que estas aparecen también en sus producciones orales.

El análisis que haremos en este trabajo está basado en textos producidos a partir del recuento de una narración ficcional. Consideramos que las características del tipo y clase textual, de la tarea que realizaron los niños y del contexto de producción no permiten predecir diferencias importantes entre las producciones orales y las producciones escritas. Prevemos que no habrá diferencias significativas entre la modalidad escrita y la modalidad oral en los aspectos macroestructurales y superestructurales de los textos y que encontraremos diferencias a nivel microestructural. Atribuimos las similitudes a la conciencia de los sujetos sobre las propiedades estructurales de los textos y sobre el lenguaje que se utiliza para escribir y las diferencias a las posibilidades de elección y planificación que permite la escritura frente al procesamiento *on line* de la información que requiere la oralidad. Consideramos que cuando el niño cuenta un cuento tradicional que recibió anteriormente a partir de la lectura propia, la lectura ajena o el recuerdo, el texto producido, ya sea oral, ya sea escrito, será una reformulación del texto original. Tal como señala Ong (1987) no es posible hablar de oralidad estricta en los sujetos que pertenecen a culturas alfabetizadas; lo que estos poseen es una oralidad secundaria. Por otra parte, los sujetos de esta investigación produjeron los textos orales frente a un grabador, es decir que existía una mediación tecnológica que registraba sus producciones.

2. Entendemos por competencia textual el conocimiento que tienen los hablantes de las características superestructurales de los tipos textuales.

Dadas las restricciones originadas en el tipo y clase textual y en las características de la tarea, consideramos que no estamos comparando registros (en el sentido de Halliday (1978)) sino diferentes modalidades de producción textual.

En lo concerniente a la naturaleza de la tarea, es interesante retomar las palabras de Orsolini (1991), quien sostiene que "En el pasaje hacia las formas escritas de cohesión, un problema que encuentra el niño es el de construir y señalar las entidades sobresalientes del discurso de manera autónoma, sin utilizar el diálogo ni la cooperación de un interlocutor para definir un 'universo de discurso': el texto, más que la memoria de la interacción y del diálogo, debe devenir universo de discurso. (...) En la narración de una historia en una situación de monólogo (en la que el oyente se limita a prestar atención) los niños deben recurrir a sus propios recursos lingüísticos, más que al diálogo, a la construcción, mantenimiento, cambio, señalización de las entidades sobresalientes del discurso" (:24).

2. Método

2.1. Sujetos

Se entrevistó a 50 sujetos que concurrían a 4º Grado de Escuelas Primarias pertenecientes a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, es decir, escuelas públicas. La variable que se consideró fue el nivel de escolaridad, de modo que, salvo casos especiales (como, por ejemplo, la repitencia) los sujetos de esta investigación tienen entre 8; 8 y 10 años de edad. Las escuelas están ubicadas en distintos barrios de la ciudad y no se ha tomado en cuenta la variable social.

2.2 Corpus

Se considerarán para el análisis 19 textos orales y 25 textos escritos. Seis textos orales fueron excluidos del análisis puesto que la situación de interacción entre el investigador y el niño dio como resultado una serie de preguntas y respuestas que no alcanzaban a conformar un texto narrativo. Consideramos que un presupuesto básico de la narración, especialmente de la narración ficcional, es la autonomía de la situación de enun-

ciación (Fayol, 1985)³. De manera general, puede afirmarse que fueron considerados los textos orales en los que la interacción entre la investigadora y el niño no interfería en el desarrollo del relato.

2.3. Instrumento

Para la elicitación de los textos se utilizó la versión del cuento "La Bella Durmiente" de Jacob y Wilhelm Grimm, editada en el año 1982 por Alianza Editorial. La elección de este cuento está vinculada con el tipo y función de los espacios de habla que contiene, dado el marco más amplio de la investigación que se está desarrollando y porque cumple con ciertos requisitos "literarios" que nos interesaban particularmente, tales como, por ejemplo aperturas y cierres canónicos como marca de la clase textual; animizaciones; acciones con tres pasos; complejidad léxica; pensamientos, ruidos, sentimientos, etc.

2.4 Procedimiento

La situación experimental es la de "recuento", frecuentemente utilizada en la elicitación de textos narrativos (Mandler & Jonsohn, 1977; Marro & Rosemberg, 1991; Teberosky, 1989; Tolchinsky Landsmann, 1992). Para la elicitación de los textos se procedió de la siguiente manera: con posterioridad a un breve período de contacto entre los niños y la lectora en el que, entre otras cosas, se habló de la naturaleza de la tarea a desarrollar posteriormente, la investigadora leyó el cuento en el salón de clases, en presencia de la maestra del grado. La tarea a realizar y sus propósitos fueron explicitados para que los sujetos supiesen que luego deberían volver a contar el relato. Asimismo se les anticipó que, elegidos al azar por la investigadora, la mitad lo haría oralmente, y el resto, por escrito. Consideramos que el conocimiento de la naturaleza de la tarea predispone a los sujetos a prestar atención a elementos del texto que serán relevantes en su posterior reproducción ya que coincidimos con van Dijk & Kintsch (1983) en que en el procesamiento de la información intervienen procesos *top down* y procesos *bottom up* y que el procesamiento del discurso es un proceso estratégico en el que se construye una represen-

3. Los criterios para la selección de los textos a analizar pueden verse en Mahler (1995a).

tación mental del discurso en la memoria, utilizando información externa e interna con el objetivo de interpretar el discurso.

Asignamos también especial interés al momento de la lectura: pensamos que se debían reproducir espacios de lectura de narraciones infantiles en los que el objetivo es el placer. Para esto se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: a) que el portador del texto fuese el libro del que provenía la versión; b) que se respetaran pautas de la narración "en voz alta": levantar la vista del texto de tanto en tanto, para no perder el contacto con el interlocutor, cambiar el tono de voz para diferenciar el cuerpo del relato de los espacios de discurso directo, etc. El libro original contiene texto e ilustraciones. En la generalidad de los casos, los niños solicitaron ver las ilustraciones aun antes de haber escuchado la narración, pero solo se les permitió mirarlas luego de haber finalizado la tarea, ya que queríamos que el estímulo fuese puramente lingüístico.

La consigna utilizada fue la siguiente: "Volvé a contar el cuento. Hacélo como para alguien que no lo conoce."

2.5. Sistema de transcripción de los textos

Los textos orales fueron grabados y posteriormente desgrabados. Tanto los textos orales como los textos escritos fueron transcritos *en grille* según las normas del GARS (Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe) (Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1986). Este sistema es utilizado para la transcripción de textos orales producidos por adultos (Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1986) y niños (Trigo Coutiño, 1990) y también para los textos producidos por niños en proceso de alfabetización (Teberosky, 1989; Tolchinsky, 1990; Tolchinsky Landsmann, 1992).⁴

3. Análisis y presentación de los datos

Puesto que concordamos con Fayol (1987) en que los problemas de orden psicolingüístico en la producción textual se plantean en el nivel de la elaboración de una sucesión de microproposiciones que constituirán el texto, después de que se hayan efectuado una serie de transformaciones cuyo resultado es que el relato no sea una simple yuxtaposición

4. Las características del sistema de transcripción están explicitadas en la bibliografía citada y también en Mahler (1995).

de enunciados, y en que –en la ‘puesta en texto’– el problema reside, justamente, en el paso de una organización cognitivo-semántica no secuencial a otra lineal, la comparación de las producciones textuales de los niños se realiza atendiendo a los siguientes aspectos:

1. aspectos superestructurales y macroestructurales
2. aspectos cohesivos de los textos
3. aspectos de la superficie textual vinculados con el tipo y la clase textual

Para el análisis de estos aspectos tomamos en cuenta dos tipos de fenómenos:

- a) los relacionados con la superestructura del texto narrativo, y
- b) los relacionados con la formulación textual de dicha superestructura.

Las variables a partir de las cuales compararemos los textos son las siguientes:

1. Cantidad de palabras de los textos
2. Recuperación episódica
3. Marcas lingüísticas de conexión entre episodios
4. Aperturas y cierres de los mismos
5. Configuración discursiva presente en el T.F.

Consideramos que al orientar el análisis en esta dirección atendemos a las marcas lingüísticas que aparecen en las producciones textuales sin dejar de lado los problemas vinculados con los aspectos superestructurales.

3.1. Características del texto fuente

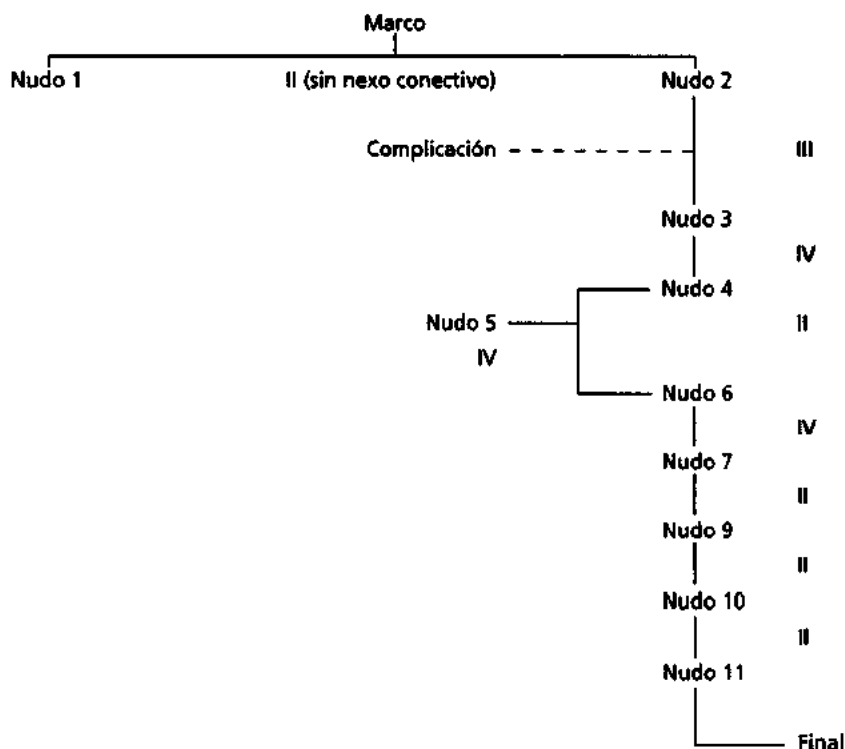
Tomamos el modelo de análisis de la superestructura de los textos narrativos de van Dijk (1978) que realiza una reelaboración de la propuesta de Labov (1972):

- marco
 - suceso
 - complicación
 - resolución
 - evaluación. Trama + evaluación: historia
 - anuncio/epílogo
- } episodio. Serie de episodios: trama

Mandler y Johnson (1977) realizan un análisis de la estructura subyacente de los relatos simples y sostienen que el tipo de representación de los relatos se utiliza para formar *esquemas* que guían la codificación y la recuperación de los mismos. Sostienen que los nudos terminales de un relato representan un estado o un evento y que el tipo de relación que se da entre nudos es de simultaneidad, temporalidad y causa.

Es posible plantear la complementariedad, en este nivel de análisis, de la propuesta proveniente de la lingüística textual y de la propuesta que surge de los psicólogos cognitivos. Así, el gráfico siguiente refleja la superestructura y la relación conectiva entre los nudos del relato que oyeron los niños. El tipo de relación conectiva se establece de acuerdo con la clasificación de Rudolph (1988), que se explica en la sección 3.2.2.

Gráfico 1
Relación conectiva entre nudos



De acuerdo con el esquema superestructural propuesto por van Dijk, este es un relato con varios episodios que se relacionan entre sí; el conjunto configura la trama. Así, el nudo 1 configura el marco y el nudo 2 el suceso del primer episodio. El nudo 2 constituye el marco del segundo episodio, la complicación está marcada por *como*, la resolución se da en el nudo 5; a su vez, este episodio cuenta con dos sucesos relacionados. La relación con el episodio siguiente es temporal, en este se dan una serie de sucesos encadenados temporal y causalmente y finaliza en un nudo de estado. El episodio final cuenta con un nudo que es un relato dentro del relato en el que se recopila la totalidad de la historia y el nudo 10 constituye la resolución de este episodio y del relato en general. La historia tiene un final. Mandler & Johnson (1977) sostienen que el final no siempre debe coincidir con la resolución del relato. En este sentido es asimilable al epílogo que plantea van Dijk.

La macroestructura semántica mínima del mismo es la siguiente:

1. Introducción (nudo 1)
2. Se realiza una fiesta y hay una profecía de muerte/sueño (nudos 2,3,4).
3. La princesa se pincha y cae dormida (nudo 6).
4. Todos duermen en el palacio, varios príncipes intentan salvar a la princesa (nudos 7,8).
5. Llega un príncipe que se entera de lo sucedido. Venció el plazo (nudo 9).
6. El príncipe logra salvarla (nudo 10).
7. Todos se despiertan (nudo 11).
8. Final feliz.

El texto fuente que recibieron los niños tiene 887 palabras.

3.2. Reformulación de los textos

3.2.1 Cantidad de palabras

El siguiente gráfico muestra las curvas de recuperación de palabras en cada una de las modalidades.

Tal como puede observarse, a partir del gráfico 2 y de la tabla 1, no hay diferencias significativas entre los mínimos y máximos de palabras utilizadas en los textos en ambas modalidades.

En la tabla 1 se presenta el análisis de la comparación de medias entre ambas modalidades.

Gráfico 2



La tabla siguiente muestra el análisis estadístico de la cantidad de palabras utilizadas en la modalidad oral y la modalidad escrita.

Tabla 1
Cantidad de palabras utilizadas

| | N | Media | Desviación standard | Min | Max. |
|---|----|-------|---------------------|-----|------|
| O | 19 | 277,6 | 109,2 | 83 | 471 |
| E | 25 | 234,6 | 77,1 | 87 | 403 |

La diferencia entre los dos grupos de medias es 43,12 y su desviación standard 28.

$T = 1.5353$ y $prob = .0661$, de modo que no encontramos diferencia significativa en la comparación de las medias. Esto significa que no hay una influencia de la modalidad de producción de los textos sobre la cantidad de palabras utilizadas en la construcción de los textos.

3.2.2. Recuperación de nudos en el oral y en el escrito

Dada la complejidad de la estructura narrativa y nuestro interés por el tipo de relación conectiva que los niños utilizan y por su realización lingüística en la superficie del texto, consideramos que es interesante hacer un análisis de la recuperación de los nudos, y no de los episodios. Esto no quiere decir que, al no recuperar todos los nudos, los niños no den cuenta de las características superestructurales del relato. Mandler y Johnson (1977) señalan que la posibilidad de recuperación está vinculada con el tipo de relación que los nudos mantienen entre sí. Por otra parte, tal como veremos a partir del análisis, la posición de los nudos en el relato también es significativa para la recuperación de los mismos. Voss et al. (1982) sostienen que lo que aparece en primer término en un texto se recuerda mejor que lo que está en el medio o al final porque los sujetos lo consideran supraordenado y relevante.

La tabla siguiente muestra la recuperación de nudos en los textos orales y los textos escritos en porcentajes.

Tabla 2
Recuperación de nudos en cada modalidad (%)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | F |
|---|------|------|------|------|------|-----|------|------|------|-----|------|------|
| O | 68,4 | 89,5 | 78,9 | 68,4 | 15,7 | 100 | 36,8 | 68,4 | 12,7 | 100 | 36,4 | 78,9 |
| E | 88 | 96 | 80 | 52 | 20 | 96 | 40 | 76 | 16 | 92 | 36 | 72 |

En primer término, es posible observar que, en general, la recuperación de los nudos es mayor en los textos escritos que en los textos orales, y esto sucede a pesar de que en la situación de elicitación de estos últimos existía la posibilidad de interactuar con el entrevistador, quien a veces otorgaba claves para la continuación del relato.⁵ Creemos que esto

5. Para las claves que los adultos proporcionan para la elicitación de narrativas ver Mc Namee, 1987; Hausendorf, 1992.

se debe a la diferencia de procesamiento *on line* y las posibilidades de planificación que permite la escritura.

La proporción de recuperación del nudo 1 es alta aunque, desde el punto de vista de su función estructural, no es fundamental para el resto del relato y presenta un personaje adicional que luego no interviene en el desarrollo de la trama. Atribuimos su alta recuperación a su posición al inicio del texto. ¿Cómo solucionan los niños la falta de este nudo? Lo que sucede en la mayoría de los casos es que el deseo de los reyes de tener una hija y su nacimiento aparecen en el marco de manera conjunta.

Paula (9;6-O)⁶

*había una vez un rey y una reina que deseaban tener una niña
pasaron los días y el deseo se cumplió*

Adrián (9;7-E)

*Había una vez un rey y una reina que querían tener una hija,
y la tuvieron.*

Los nudos 3 y 4 señalan una totalidad desde el punto de vista macroestructural: la profecía de la muerte, invalidada por el sueño. El hecho de que los nudos 3 y 4 no sean recuperados en la totalidad no marca una ausencia en las características superestructurales del episodio que componen. En los textos orales, el 63,15% de los niños recuperan ambos nudos, el 15,78% no recupera ninguno de los dos, el mismo porcentaje solo el primer nudo y el 10,5% solo el segundo. En el caso de los textos escritos solo un sujeto no recupera ninguno de los dos sucesos, en tanto que el 52% recupera ambos, el 28% solo el primero y el 12% solo el segundo.

En primer término, creemos que es interesante analizar cómo resuelven este problema los niños que obvian este episodio.

Enrique (9;0-O) dice

*días después tuvo una hija muy linda y muy buena
era una muchacha tan hermosa que casi todos la admiraban
un día ella queda sola en el palacio y
se desmayó y
se durmió*

6. Los textos de los niños se citarán de la siguiente manera: Nombre, edad en años y meses y modalidad. Se transcriben con ortografía normalizada. En los textos escritos se respetan las mayúsculas y signos de puntuación.

Natalia (9;3-E)

*y se sintió obligado a que una de las trece badas se tenía que ir
y le dieron todos los dones*

bondad

etc.,

etc.,

etc.,

*un día ella se quedó sola y
recorrió lo que no conocía*

La estrategia de producción de los sujetos hace que no eliminen la complicación sino sus causas: el sueño de la princesa aparece como un accidente sin causalidad aparente. En el resto de los casos, los sujetos que utilizan uno u otro nudo reducen la complejidad de la trama sin eliminar la complicación de la misma.

Florescia (9;2-E)

| | | |
|--|--|---|
| <i>pero</i> | <i>entró la bada número 13 y le dijo</i> | <i>cuando la princesa cumpla los 15 años la niña se pinchará el dedo y caerá muerta y despertará en diez años</i> |
| <i>y mientras todos se iban de paseo</i> | <i>la niña se fue se fue se pinchó el dedo</i> | <i>del palacio y a un castillo y</i> |

Después de la profecía, el rey decide eliminar todos los husos del reino para evitar que la princesa pueda pincharse. Este es el contenido semántico del nudo 5 que tiene, como preveíamos en la elaboración del estímulo narrativo, una recuperación muy baja. Tal como se ve en el gráfico, este es accesorio para el desarrollo de la trama y su contenido no aparece en la macroestructura semántica. Como vemos, la modalidad de elicitación del texto no produce diferencias significativas en la recuperación del mismo.

El nudo 6, en cambio, es esencial para el desarrollo de la trama y es altamente recuperado, tal como puede verse en la tabla. El único sujeto que no recupera este nudo pasa directamente de la profecía al hecho concluido.

Ingrid (9;3-E)

y dijo

*yo no te puedo sacar esa maldad
pero en vez de caer muerta*

caerás

*profundamente dormida y
durante cien años no habrás abierto los ojos*

después de

cien años llegó un príncipe

Los nudos 7 y 11 son de series de eventos accesorios respecto del desarrollo de la trama; su recuperación no es muy pequeña, como en el caso del 5, pero no llega a la mitad de los sujetos. Es interesante, de todos modos, que las cifras sean coincidentes para los dos nudos del mismo tenor. Creemos que su producción no se vincula con la capacidad de los niños de producir un texto coherente desde el punto de vista superestructural, sino con las propiedades de la textura (Mahler, 1994; Tolchinsky Landsmann, 1992), fenómeno que analizaremos en la sección 3.2.5.

El nudo 8 representa el intento y fracaso de los príncipes por rescatar a la princesa. Su recuperación es significativa en ambos registros. En cuanto al nudo 9, constituye, como hemos dicho anteriormente, un relato dentro del relato. Su recuperación es muy baja sin que esto altere la coherencia del texto. El nudo 10, en cambio, constituye la resolución general del conflicto, su recuperación es muy alta ya que solo 2 sujetos, en el escrito, no lo recuperan. Sin embargo, no pueden equipararse; en un caso la narración queda realmente inconclusa aun cuando el niño ponga la palabra *FIN* al término de su trabajo. En el otro, se aplica una solución mágica:

Gustavo (9;2-E)

todas las cosas quedaron dormidas

después de pasar

mil años

todos quedaron

todos

muy felices

En este texto, sin embargo, no aparece ninguna marca gráfica de finalización del texto escrito. De todos modos consideramos que es una proporción no significativa y que la falta de resolución del relato puede

deberse a variables no controladas en esta investigación.

Es decir que los niños de 9 años son capaces, en el recuento de una narración ficcional tradicional, de recuperar la macroestructura semántica mínima del relato que funcionó como texto fuente y de su superestructura. En el proceso de reformulación textual que constituye el recuento, seleccionan los elementos más importantes para el desarrollo de la trama narrativa y, una cierta proporción, aquellos subalternos.⁷

3.2.3 Las relaciones conectivas entre nudos

En el gráfico 1 aparece el tipo de relación que se establece entre cada uno de los nudos.

Esta relación es, por supuesto, una abstracción. Berman & Slobin (1994) realizan una experiencia translingüística en la que utilizan como disparador de la elicitación de narrativas un libro de imágenes sin texto que, en su conjunto, componen una narrativa con varios episodios y varios personajes. Con respecto a los niños de la edad que aquí estudiamos sostienen: "Por otra parte, a los niños de 9 años, en general, les cuesta mostrar una habilidad completamente desarrollada para organizar sus narraciones en términos de una acción-estructura completa que vaya más allá de la interrelación temporal, e incluso, causal, en el nivel local de los eventos contiguos, incluso de las cláusulas adyacentes. La mayoría de los narradores de esta edad persisten en presentar un evento después de otro en series; los eventos se vinculan y separan por medio de *shifters* temporales como *entonces* y *luego* y, en menor grado por medio de conectivos causales como *porque*, *por lo tanto*." (:71-72). Al mismo tiempo agregan: "La tendencia de los niños de 9 años a referir a las relaciones causales así como a las secuenciales y temporales es consistente con un desarrollo más general en las habilidades para relacionar los hechos que se muestran en el dibujo con las circunstancias que constituyen el marco del relato." (:72)

Con respecto a los textos escritos, Fayol (1986), que realiza una experiencia a partir de la narración de hechos vividos, señala: "Como hemos subrayado en la introducción, el estudio de los conectores en las producciones textuales de niños de 6 a 10 años no puede, al menos para los términos que consideramos en este trabajo (ET, PUIS/ APRES/ENSUITE,

7. Para reformulación textual global, ver Ciapuscio (1993).

MAIS) invocar "razones" conceptuales o lingüísticas para explicar la ausencia de estas palabras en los textos. No es posible argumentar que a los 6 ó 7 años no "conocer" la "causalidad" o no disponen del léxico elemental para codificarla. De hecho, la ausencia o la presencia de conectores está originada, en este nivel, en condiciones que podríamos calificar como pragmáticas y que se relacionan con las funciones textuales que aseguran este tipo de palabras. (...en los adultos) los conectores aparecen en lugares "estratégicos", cuando se trata de señalar la existencia de una relación poco perceptible, de hacer valer el carácter inesperado de un suceso, de marcar la aparición de la complicación o el inicio de una resolución." (: 111)

Señalamos las características experimentales de los trabajos antes citados porque consideramos que son un dato importante para los textos que se analizan, en tanto sostenemos que la naturaleza de la tarea y el hecho de haber recibido un *input* lingüístico determina tanto las características superestructurales como las formales de los textos producidos. Como señala Orsolini (1991) la diferencia de tarea entre armar un relato a partir de imágenes y realizar un 'recuento' es que los sujetos deben prestar atención al contenido y a la forma.

Se utiliza el modelo de Rudolph (1988) para el análisis de las relaciones de conectividad entre los nudos de los episodios⁸, puesto que esta autora elabora una clasificación que, por una parte, sostiene que la conectividad no obligatoriamente debe estar marcada por conectivos especiales, sino que puede haber otro tipo de marcas comunicativas que la establezcan y, por otra parte, vincula la existencia y marcado de la conexión con el punto de vista y con la opinión del emisor respecto de los hechos expresados. En este trabajo se sostiene que las expresiones conectivas son elementos composicionales del texto que ofrece el lenguaje, sin que exista obligación de que dichos elementos sean utilizados como componentes necesarios del texto. Define la conexión como el proceso de conectar una o más entidades y el resultado de dicho proceso. Por otra parte, sostiene que solo cuando una relación se vuelve importante para una situación o evento nos interesamos por la conexión precisa entre hechos y objetos puesto que, en tanto hablantes, tenemos un conocimiento inconsciente sobre el momento en que es necesario dar información detallada para que el oyente siga prestando atención.

8. Rudolph analiza las relaciones entre proposiciones. Nosotros nos dedicaremos, por un problema de espacio, a las relaciones entre macroproposiciones.

La conectividad, a su entender, tiene dos aspectos: por un lado, proporciona el punto de vista del hablante y, por otro, puede explicitar la opinión del hablante sobre una determinada relación conectiva.

Rudolph establece 4 tipos de conectividades jerárquicas:

| | |
|---------------------------------|-----|
| A + B: adición / AND relation | I |
| A - B: contraste/BUT relation | II |
| A, B: tiempo/ THEN relation | III |
| A→B:causalidad/BECAUSE relation | IV |

En I, B añade información adicional a A; en II, B cuestiona la información proporcionada por A y por lo tanto implica la opinión del hablante⁹; III marca la secuencia temporal entre proposiciones y IV implica que la opinión del hablante sobre el tipo de relación entre los hechos denotados por las proposiciones conectadas tiene importancia para el texto. La agrupación de estas 4 clases de conexiones proporciona 2 funciones: con I y III el hablante organiza la información en concordancia con su punto de vista al referir la complejidad del mundo mencionado; con II y IV el hablante indica su postura al indicar su opinión sobre hechos y eventos.

En el *input* narrativo que recibieron los niños están presentes los cuatro tipos de conexiones.

En la tabla 3 se presenta el tipo de conectividad expresada en los textos en cada una de las modalidades de acuerdo con la clasificación de Rudolph.

Tabla 3

Tipo de conectividad expresada en los textos de acuerdo con la clasificación de Rudolph

Oral-Escrito Porcentajes

| | I | | II | | III | | IV | | III IV | |
|---|---|------|----|------|-----|------|----|----|--------|----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| O | 1 | 5,26 | 7 | 36,8 | 3 | 15,7 | 4 | 21 | 4 | 21 |
| E | 0 | 0 | 8 | 32 | 5 | 20 | 9 | 36 | 3 | 12 |

9. Al respecto ver Ducrot (1984).

Estos datos muestran que en el recuento de un texto ficcional, en contradicción con los datos que surgen con otro tipo de instrumento de elicitación, los niños de esta edad, en una proporción importante, pueden expresar no solo relaciones de adición y de temporalidad, sino que presentan su opinión sobre los hechos relatados a través de las relaciones II y IV. El hecho de que solo un sujeto en la modalidad oral y ninguno en la escrita presenten una mera adición de los sucesos y estados es concidente con el resto de las investigaciones sobre este tema, pero considero que una proporción importante expresa la causalidad (36,7% en la modalidad oral, 28% en la modalidad escrita) y un porcentaje aun mayor el contraste (94,5% en la modalidad oral, 100% en la modalidad escrita). Los porcentajes, por otra parte, no difieren de manera significativa entre ambas modalidades.

El análisis realizado hasta aquí se vincula con las propiedades superestructurales de los textos, es decir que está planteado en el plano de la coherencia del texto. Creemos que para establecer las relaciones entre ambas modalidades es necesario estudiar qué recursos lingüísticos utilizan los sujetos para expresar estas diferentes relaciones conectivas, es decir, ver las relaciones cohesivas en los textos.

En los textos que presentan conexiones aditivas y temporales en la modalidad oral encontramos una serie de *y*, *y entonces*¹⁰, *después*, y *después*. En los textos orales no aparece una marcación precisa del tiempo, es decir que se expresa la sucesividad de las acciones sin establecer precisión respecto de los tiempos marcados en el relato. El único caso diferente es el de Enrique.

Enrique (9;0-0)

y un día cuando se estaba bañando en un río

salió un cangrejo y le dijo

Fernando (9;2-E), en cambio, organiza su texto aditiva y temporalmente, pero marca claramente momentos de la narración por medio de la subordinación temporal.

10. *Entonces* no es considerado causal, salvo en los casos en los que explícitamente se marca, sino temporal.

| | |
|---------------------------------|---------------------------------------|
| <i>Cuando se hizo la fiesta</i> | <i>fueron trece badas,</i> |
| <i>Cuando tenía quince años</i> | <i>fue a inspeccionar el castillo</i> |
| <i>Cuando tocó la rueca</i> | <i>se durmió</i> |
| <i>Cuando pasaron cien años</i> | <i>el viento empezó a correr</i> |
| <i>Cuando vino el príncipe</i> | <i>besó a la bella</i> |

Estas proposiciones introducidas por *cuando* marcan relaciones endofóricas dentro del texto. Las marcas cronológicas corresponden a la temporalidad del texto, las construcciones nominales definidas funcionan anafóricamente respecto de sucesos e individuos ya referidos. Esta es una característica general de los textos escritos (salvo en un caso): aun cuando los sujetos solo expresen la mera sucesividad temporal de las acciones, es decir, no expresen su opinión sobre las relaciones entre estas, utilizan los recursos lingüísticos de que disponen para marcar relaciones temporales intratextuales de manera explícita. Veamos algunos ejemplos:

Natalia (9;3-E)

*Había una vez en un
pueblo muy lejano*

*un reino que lo que más
deseaba era tener una hija*

*un día
y*

*la reina se bañaba en el río
salió un cangrejo y
le anunció*

*que pronto se le cumplirá
sus deseos y tendrá una
hija*

*meses después
(...)*

tuvo una hija

*un día
(...)*

ella se quedó sola

*hasta que pasaron
los años y*

vino un príncipe

Lorena (10;10-E)

cuando llegó el día en que cumplió un año

*fueron las badas
madrinas*

(...)

el día en que cumplió los 15 años

*había quedado sola
en su casa*

(...)

cuando dio vuelta la llave y

había una abuelita

(...)

En la modalidad oral, los sujetos que añaden la causalidad de las acciones a la adición y sucesividad, expresan, además, precisiones acerca de la temporalidad interna del texto, es decir, no expresan la sucesividad solo por medio de *después*.

Facundo (9;3-0)

había una vez un rey y una reina que querían tener una hija

un día

la reina fue a un lago

(...)

como no había

como solo tenían doce platos de oro

*el rey se vio obligado
a echar a una bada*

(...)

cuando terminó con una bada

*la que dejaron afuera
se acercó y le dijo*

(...)

y a los quince años

*se cumplió el
cumplimiento*

(...)

después

cuando se durmieron todos los del rey

En este último ejemplo Facundo modifica su enunciado para hacer más apropiada la temporalidad interna del texto. El recurso parafrástico que utiliza es el de la *expansión* (Gülich & Kotschi, 1995).

En la escritura aparece el mismo proceso pero, además, las marcas de temporalidad incluyen la simultaneidad.

Gustavo (9;2-E)

mientras la princesa se refrescaba

salió un cangrejo

(...)

Natalia (9;5-O)

pero como el rey no

*solamente te
el rey solamente tenía doce platos de oro
la
la bada tenía que
se veía obligado a que la trece se vaya*

En los textos escritos el contraste también aparece como un antecedente de la causalidad:

Georgina (9;7-E)

*pero el rey tuvo que no invitar a una bada
porque tenía 12 platos de oro nada más y
se sintió obligado a sacar a una de las 13 badas*

pero, al mismo tiempo, el contraste aparece, significativamente, entre los nudos conectados de esta manera en el T.F.

Lucas (9;11-E)

*pero la número 12 dijo yo no tengo el poder
suficiente para anularlo pero
puedo atenuar se quedará
dormida por 100 años*

Juan (9;0-E)

*pero la número 12 todavía le faltaba
yo la número 12 digo la princesa no morirá
caerá dormida*

En conclusión, vemos que una importante proporción de estos niños es capaz de presentar la narración no solo en sus conexiones aditivas, temporales y causales, sino además incorporan el contraste. Las proporciones no varían significativamente entre los textos orales y escritos, salvo en el caso de la expresión de los 4 tipos de conexiones. En los textos escritos, por otra parte, encontramos una tendencia hacia la precisión en la marcación de la temporalidad.

3.2.4. Aperturas y cierres de los textos

Las narraciones infantiles tradicionales son una clase textual muy codificada que se inicia con una fórmula "*Había una vez...*" y que contiene un final ritualizado (en especial cuando se producen oralmente): "*y colorín, colorado, este cuento ha terminado.*" Van Dijk (1978) sostiene que esta fórmula de comienzo es un tópico que describe "el mundo posible determinado sobre el que se habla" (: 52). El T.F. que los niños oyeron comenzaba con la fórmula clásica: "*Había una vez, en tiempos muy lejanos, un rey y una reina que nada deseaban tanto como tener una hija.*", y finaliza de la siguiente manera: "*La Bella Durmiente y el príncipe celebraron su boda con gran esplendor y fueron muy felices el resto de sus vidas.*"

La forma de iniciar un relato marca la relación entre el discurso que se produce y la situación de enunciación; las fórmulas de inicio producen un distanciamiento de la situación de enunciación del relato. El modo de introducir a los personajes, por otra parte, es un indicio de dominio de la coherencia global del discurso y también de la descontextualización del discurso que se produce. Hickmann (1987; 1988) señala que hay un camino evolutivo en la introducción de referentes nuevos en las narrativas infantiles, que va desde la utilización deíctica del artículo definido acompañando al referente que se introduce hasta la utilización del artículo indefinido para la introducción de los nuevos referentes. Marro et al. (1990), por otra parte, señalan que los niños tienen básicamente dos tipos de estrategias de inicio de las narraciones: una estrategia comentativa y una estrategia narrativa. Tannen (1986) sostiene que los adultos, al narrar una película, también pueden colocarse más como comentaristas de la misma que como sus narradores.

La tabla siguiente marca los inicios de los textos. La categorización de las aperturas de los textos es la siguiente:

- 1: Comienzo con personaje y artículo indefinido
- 2: Comienzo canónico
- 3: Estrategia comentativa
- 4: Comienzo con marcador temporal
- 5: Comienzo por personaje y artículo definido
- 6: Comienzo con marcador espacial más marcador temporal

Tabla 4
Estrategias de inicio de los relatos

| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | 6 | |
|---|---|------|----|------|---|------|---|---|---|---|---|---|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| O | 2 | 10,5 | 14 | 73,7 | 3 | 15,8 | | | | | | |
| E | 1 | 4 | 20 | 80 | | | 2 | 8 | 1 | 4 | 1 | 4 |

Como es posible observar, una cantidad significativa de los textos comienza de manera canónica. Esta proporción es más alta en los textos escritos que en los textos orales ya que el 15,78% de los sujetos que reformulan el cuento oralmente adopta una estrategia comentativa¹¹ y el 10,52% inicia sus relatos presentando a los personajes, como en el siguiente ejemplo:

Gisella (9;10-O)

*una
una hada madrina le dijo
a la bella durmiente* *que iba a tener bebés*

Ana Laura (9;8-O) inicia su relato proporcionando la macroestructura semántica del relato

*el cuento trata de que una hada malvada
encanta a una princesa*
un día
en un castillo *la reina del castillo se va a bañar al lago*

Fernando (9;7-O), en cambio, utiliza la misma estrategia pero solo para presentar al personaje:

11. Para un análisis sobre la relación entre estrategia de inicio del relato y tiempos verbales ver Mahler (1995).

se trata sobre una princesa recién nacida que

110

recién nacida

*entonces el rey y la reina quer/ que er
eran los padres
quisieron hacer una fiesta*

En estos dos casos, luego de proporcionar el resumen (categoría de Labov para las narraciones orales de hechos vividos) los niños comienzan a narrar; sin embargo, la falta de encuadre témporo-espacial los lleva a producir precisiones. Ana Laura repite el sintagma "el castillo" luego del artículo definido aunque el conocimiento del mundo sería suficiente para desambiguar este uso. Fernando, por su parte, debe autocorregir o aclarar¹² (ambos recursos de reformulación textual (Gülich & Kotschi, 1987)), su utilización de un artículo determinado para la introducción de un referente desconocido.

La modalidad escrita, al parecer, restringe la estrategia de inicio del relato: salvo en un texto, en el resto aparece un inicio que implica una descontextualización respecto de la situación de enunciación. Por otra parte, en los textos escritos (y no en los orales) encontramos precisiones en la introducción por medio del tópicó vacío. Las precisiones son espaciales y no pueden vincularse con el input recibido.

Yasmín (9;5-E)

*Había una vez en un muy grande castillo un rey y una reina
que soñaban con tener una hija*

Lucas (9;11-E)

*Había una vez en un pueblo muy lejano un rey y una reina
deseaban tanto tener una hija,*

De modo que en los textos escritos encontramos una tendencia mayor al inicio de la narración por medio de las formas retóricas clásicas, en tanto que en los textos orales es posible observar una proporción de niños que se plantean en un inicio como comentadores del texto y que,

12. En la transcripción fue imposible determinar a ciencia cierta si Fernando produce el comienzo del verbo *querer* o la proposición relativa *que er*.

por medio de procedimientos de reformulación textual, se introducen como narradores.

La tabla siguiente presenta los cierres de los relatos. Las categorías utilizadas para el análisis fueron las siguientes:

I: inconcluso

1: final

2: resolución

3: forma canónica (colorín colorado...)

4: coda (consideramos que cuando los niños añaden a sus textos la palabra FIN, están introduciendo una marca pragmática de finalización asimilable a la coda). Es posible considerar esta coda de la escritura como un paratexto (Alvarado, 1994) que se vincula con un dominio de las propiedades extra-alfabéticas de un texto (Jaffré, 1988).

Tabla 5

Estrategias de cierre de los relatos

| | I | | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | |
|---|---|---|----|-------|---|-------|---|-------|---|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| O | | | 15 | 78,94 | 4 | 15,78 | 3 | 15,78 | 2 | 10,52 |
| E | 1 | 4 | 20 | 80 | 4 | 16 | 3 | 12 | 7 | 28 |

Como es posible observar, de manera significativa los niños atribuyen un final al relato en ambas modalidades, es decir, no se detienen en la resolución del conflicto. Esta característica permite sostener que no se limitan a presentar la sucesividad de los eventos, sino que, para la mayoría de estos sujetos, este 'relato' es una narrativa ficcional que debe contar con un final. En este sentido, la existencia de una alta proporción de cierres con 'final' implica un conocimiento de la clase textual 'cuento infantil'.

3.2.5. Análisis de una configuración discursiva

Hay un camino que va de la narración de la sucesión de acciones a la narración de un cuento literario. Todos los hablantes producimos narraciones en nuestras interacciones comunicativas diarias; sin embargo, nuestra competencia textual hace que podamos diferenciarlas de la narración ficcional. En la sección anterior se ha señalado cómo la manera de abrir y cerrar una narración constituye una marca de este fenómeno. El input que recibieron los niños presenta dos momentos colaterales a la trama del relato que constituyen consecuencias de las acciones de los personajes: en el primero, los habitantes del castillo quedan dormidos, en el segundo, despiertan. El modo de presentación en el texto fuente es el de paralelismo sintáctico, propio de la oralidad (Blanche-Benveniste, 1990; Tannen, 1982; Trigo Coutiño, 1990).

*En ese instante se despertaron el rey y la reina y
los cortesanos se miraron asombrados unos a otros.
Los caballos del establo se incorporaron y
sacudieron sus crines.
Los perros se pusieron a ladrar y
a mover el rabo.
Las palomas sacaron la cabeza de debajo del ala y
emprendieron el vuelo.
Las moscas volvieron a caminar por la pared.*

Presentamos esta transcripción del texto fuente según las normas que describimos en la sección 2.5., en la que podemos ver que el avance del texto se produce en el eje paradigmático. Teberosky (1989) señala que los recursos paradigmáticos de repetición y simetría permiten avanzar los textos y ofrecen giros estilísticos a la manera de los textos de autores.

Realizaremos el análisis sobre la producción del nudo 11. Al hacerlo vamos más allá del análisis macro y micro para entrar en el terreno de la textura de los textos (Tolchinsky Landsmann, 1992), es decir, en uno de los niveles en que pueden plantearse diferencias entre textos que conservan las estructuras narrativas, que utilizan relaciones conectivas

variadas, que abren y cierran sus textos de acuerdo con la clase textual. Las posibilidades de los sujetos de formular el contenido semántico de este nudo utilizando determinadas estructuras sintácticas están relacionadas, a nuestro entender, con su capacidad para narrar 'literariamente', y esta capacidad está vinculada con el contacto con los textos.

Tal como vimos en la tabla 2, el 36% de los sujetos recupera el nudo 11 en ambas modalidades. Ahora bien, el hecho de recuperar no indica nada acerca de las propiedades de la formulación. Veremos que encontramos diferencias importantes entre los textos orales y los escritos: en el 77% de los textos escritos la formulación es la de un evento narrativo más por medio de una proposición con tiempo pretérito y aspecto perfectivo:

Sabrina (9;8-E)

en ese momento

todos despertaron

Solo en un caso, en los textos escritos aparece el paralelismo sintáctico. En los textos orales, en cambio, el 57,14% de los sujetos presenta lo que Blanche-Benveniste (1990) denomina configuraciones discursivas, es decir, unidades métricas del discurso de la lengua oral. El tipo de configuración discursiva predominante es el paralelismo sintáctico (listas de construcciones verbales, según Teberosky, 1989), como se ve en los siguientes ejemplos:

Lisbert (9;7-O)

y luego

todos despertaron del castillo

los pájaros ya podían volar

los perros se rascaban la cola

Paula (9;6-O)

la reina se despertó

todo

las palomas volvieron a volar

los árboles volvieron a su lugar

las moscas recorrían las paredes

y

los reyes

los reyes se despertaron

En todos los casos en los que los sujetos utilizan este recurso aparece un sintagma previo resumidor (factor común, según Trigo Coutiño (1990)) que inicia el paralelismo sintáctico; este funciona, por lo tanto, como una expansión. La utilización del pretérito imperfecto como marca de lo iterativo transforma la acción en descripción.

Como hemos visto, este fenómeno de utilización de paralelismos sintácticos se da, mayormente, en los textos orales y no en los textos escritos. Hemos señalado en la Introducción que Tannen (1982) sostiene que en los textos narrativos escritos por adultos aparecen marcas de la oralidad entre las que se encuentra el paralelismo sintáctico. Sin embargo, los sujetos de esta muestra optan, en la escritura, por presentar el hecho narrativo sin expandirlo. Esta marca de "efecto literario" de la oralidad presente en la escritura no aparece en los textos escritos de nuestro corpus.

Ya en otro trabajo (Mahler, 1994) planteamos que, en este tipo de tarea, era posible plantear cuestiones de calidad de los textos tanto en la oralidad como en la escritura. No creemos que este análisis agote los problemas de calidad de los textos y acordamos con las categorías que utiliza Liliana Tolchinsky (1992; 1993) en sus estudios sobre calidad textual de narraciones escritas, pero creemos que este aspecto que planteamos se encuentra en el nivel de la *dispositio* y que en la elección entre la mera enunciación del hecho narrativo y la utilización de una configuración discursiva para dar cuenta del mismo los sujetos incluyen una perspectiva propia.

4. Conclusiones

En la introducción señalamos que no es posible hablar, en este trabajo, de oralidad y de escritura en sentido estricto, puesto que para plantear este problema desde un punto de vista lingüístico es necesario tener presentes las restricciones que producen los tipos textuales a la producción de los textos. Agregamos a esta restricción la del tipo de tarea, puesto que creemos que el contexto escolar 'formaliza' las situaciones y determina los textos que se construyen, aun en la modalidad oral.

Hemos podido observar, a partir del análisis de nuestro corpus, que los niños de 9 años, en el recuento de narraciones ficcionales, son capaces de producir textos con las características macroestructurales mi-

nimas y aun con características superestructurales que van más allá de lo mínimo. Hemos mostrado también que, en su gran mayoría en la modalidad oral y en su totalidad en la escrita, los sujetos inician y cierran sus textos con las características de la clase textual y que en la modalidad escrita algunos añaden precisiones espaciales al tópico cero. Finalmente, hemos visto que al analizar un espacio que en el texto fuente aparecía con una configuración discursiva especial, vinculada con la oralidad; esta aparece especialmente, en los textos reproducidos oralmente; en los textos escritos solo se produce una reducción de una serie de proposiciones en un hecho narrativo.

Podemos afirmar, por lo tanto, que los niños de 9 años son conscientes de las propiedades macroestructurales y superestructurales de los textos narrativos literarios y que, a su vez, son capaces de establecer relaciones conectivas entre los nudos del relato en las que no sólo expresan su punto de vista acerca de la relación sino también su opinión. Asimismo, tienen conciencia de ciertas propiedades de la clase textual "narración ficcional", tal como puede verse a partir del análisis de los tópicos de aperturas y cierres de los mismos. Finalmente, a partir del análisis de algunas configuraciones discursivas, hemos podido observar que los sujetos de esta muestra no son capaces, en sus producciones escritas, de dar cuenta de ciertos rasgos que son considerados como presencia de la oralidad en la escritura de ficción. Es decir que, tal como habíamos previsto en la sección 1, dado el tipo de estímulo a partir del que se produce la elicitación de los textos narrativos y la naturaleza de la tarea, no encontramos diferencias significativas en los niveles macro y superestructurales de los textos sino en el nivel microestructural.

Bibliografía

- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística y C.B.C. Universidad de Buenos Aires.
- Beaman, K. (1984). Coordination and Subordination Revisited: Syntactic Complexity in Spoken and Written Narrative Discourse. En D. Tannen (Ed.), *Coherence in Spoken and Written Discourse*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Berman, R. A., & D. I. Slobin (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biber, D. (1985). Investigating macroscopic textual variation through multifeature/multidimensional analyses. *Linguistics* (23), 337-360.
- _____. (1986). Spoken and written textual dimensions in English: resolving the contradictory findings. *Language*, 62 (2), 384-414.
- _____. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (1995). On the role of computational, statistical, and interpretative techniques in multi-dimensional analysis of register variation: A reply to Watson. *Text*, 15 (3), 341-370.
- Blanche-Benveniste, C. (1982). La escritura del lenguaje dominguero. En E. Ferreiro & M. Gómez Palacio (Ed.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- _____. (1990). *Français parlé: analyses grammaticales*. Manuscrito.
- Blanche-Benveniste, C., & C. Jeanjean (1986). *Le Français parlé. Transcription & Edition*. Paris: Institut National de la Langue Française.
- Ciapuscio, G. (1993) Reformulación textual: el caso de las noticias de divulgación científica. *Revista Argentina de Lingüística*, 9 (1-2), 69-116.
- _____. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística y C.B.C. Universidad de Buenos Aires.
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Hachette.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé.
- _____. (1986). Les connecteurs dans les récits écrits: Étude chez l'enfant de 6 à 10 ans. *Pratiques*, 49, 101-113.
- _____. (1987). Vers une psycholinguistique textuelle génétique. L'acquisition du récit. En P.-L. Bonniec (Ed.), *Comaître et le dire* (pp. 223-238). Bruxelles: Pierre Mardaga.

- Gülich, E., & T. Kotschi (1987). *Les actes de reformulation dans la consultation "La dame de Caluire"*. Ponencia presentada en L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: un consultation, Université de Lyon.
- _____. (1995). Discourse Production in Oral Communication. En U. Quasthoff (Ed.), *Aspects of Oral Communication* (pp. 31-66). Berlin: W. de Gruyter.
- Halliday, M. A. K. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hausendorf, H., & U. Quasthoff (1992). Patterns of adult-child interaction as a mechanism of discourse acquisition. *Journal of Pragmatics*, 17, 241-259.
- Hickmann, M. (1987). Ontogenèse de la cohésion dans le discours. En P.-L. Bonniec (Ed.), *Connaître et le dire*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Hickmann, M., J. Liang, & H. Hendriks (1988). *Référentiation et cohésion dans le discours de l'enfant*. Réseau Européen "Acquisition des langues".
- Jaffré, J. P. (1988). Lecture et production graphique chez les jeunes enfants. L'exemple du domaine extralphabétique. *Langue Française* (No 80).
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in Black English Vernacular*. Oxford: Blackwell.
- Mahler, P. (1994). *Esquema narrativo en la oralidad y la escritura*. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Adquisición del Lenguaje y Enseñanza de la Lengua, Rosario-Universidad Nacional de Rosario.
- _____. (1995a). El marco enunciativo del discurso referido en narraciones orales y escritas de niños de 9 años: La variedad léxica de los verbos de habla. *Lenguas Modernas* (22), 113-135.
- _____. (1995b). *El valor del presente histórico en narrativas infantiles orales y escritas*. Ponencia presentada en el III Congreso Nacional de Lingüística, Puebla, México.
- Mandler, J., & N. Jonsohn (1977). Remembrance of Things Parced: Story Structure and Recall. *Cognitive Psychology* (9), 111-151.
- Marro, M., & C. Rosemberg (1991). De la lectura a la producción: regularidades en las estrategias de relato en niños de 8 a 9 años. *Lectura y Vida*, XII (2), 23-28.
- Marro, M., A. Signorini, & C. Rosemberg (1990). Factores textuales en la comprensión de narraciones. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* (28).

- Mc Namee, G. D. (1987). Social Origins of Narrative Skills. En M. Hickmann (Ed.), *Social and Funcional approaches to Language and Thought*. London: Academic Press.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Orsolini, M. (1991). Oralità e scrittura nella costruzione del testo. En M. Orsolini & C. Pontecorvo (Ed.), *La costruzione del testo scritto nei bambini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rudolph, E. (1988). Connective Relations-Connective Expressions-Connective Structures. En J. Petöfi (Ed.), *Text and discourse constitution* (pp. 97-133). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Tannen, D. (1982). Oral and literate strategies in spoken and written narratives. *Language*, 58 (1), 1-22.
- _____. (1986). Introducing constructed dialogue in Greek and American conversational and literary narrative. En F. Coulmas (Ed.), *Direct and indirect speech*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Teberosky, A. (1989). La escritura de textos narrativos. *Infancia y Aprendizaje* (46), 17-35.
- Tolchinsky, L. (1990). La reproducción de relatos en niños entre cinco y siete años: organización sintáctica y funciones narrativas. *Anuario de Psicología*. (47).
- Tolchinsky Landsmann, L. (1992). Calidad narrativa y contexto escolar. *Infancia y Aprendizaje* (58), 83-105.
- _____. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- Trigo Coutiño, J. M. (1990). *El habla de los niños de Sevilla*. Sevilla: Alfar.
- van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- van Dijk, T., & W. Kintsch (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Voss, Tyler, & Bisanz (1982). Prose comprehension and memory. En C. R. Puff (Ed.), *Handbook of Research Methods in Human Memory and Cognition*. New York: Academic Press.
- Watson, G. (1994). A multidimensional analysis of style in Mudrooroo Nyoongah's prose works. *Text*, 11 (2), 239-285.



Norma B. Desinano

*Renarración
y reelaboración
de textos narrativos*

**Facultad de Humanidades y Artes
Facultad de Ciencias Médicas
UNR**

1. Introducción

El trabajo a desarrollar constituye una parte de una investigación más amplia acerca de las características que presentan las renarraciones realizadas oralmente por niños a partir de la escucha del relato de la escritora argentina Laura Devetach *¿Quién se sentó sobre mi dedo?* (Ver *Apéndice*)¹. El objetivo es analizar los procedimientos de reformulación utilizados por los niños y poner en evidencia cómo estos procedimientos son conducentes a la transformación del texto fuente posibilitando una producción distinta de aquel, aunque estructuralmente pertinente. En forma incidental se planteará el hecho de que la actividad de renarración pone en evidencia los procesos por los cuales los sujetos alcanzan la autonomía en el dominio de los discursos monológicos.

En el texto fuente elegido, la trama se sustenta en la oposición de solamente dos personajes, hay uso de onomatopeyas, aparecen únicamente algunos fragmentos de diálogo directo, no hay diálogo indirecto. Estas características se consideraron importantes para la selección, pero el relato fue seleccionado sobre todo por la presencia de *configuraciones discursivas* (subclasificadas como *simetría, enumeración, factor común y paréntesis*). Las mismas, según aparecen caracterizadas en Blanche-Benveniste y Jeanjean (1986), Lamiquiz (1985) y Trigo Cutiño (1990), son formas de organización sintáctica que no responden al modelo SVO, que se apoyan en la repetición léxica y/o estructural y en el ritmo. Las configuraciones aparecen en la mayoría de los usos de la oralidad, en la poesía y en la

1. El trabajo de campo fue realizado por las auxiliares de la Cátedra de Lingüística II, Psicolingüística, de la Licenciatura en Fonoaudiología, Facultad de Ciencias Médicas, UNR, Julieta De Gaetani, Ileana Martín, Ma. Laura Pizzio e Iliana Sancevich.

prosa literaria, pero también se encuentran con cierta frecuencia en textos orales y escritos que retoman fuentes literarias—como en este caso las renarraciones—. Las configuraciones discursivas funcionan como organizadores textuales, ya sea puntualmente, ya afectando fragmentos mayores del texto, y se relacionan directamente con las figuras retóricas según las ha estudiado la Retórica clásica, si bien en este caso se rescata fundamentalmente y en primer término su valor sintáctico, es decir, organizativo, por sobre el efecto estilístico que pueden llegar a producir. El estudio de las mismas en las interacciones dialógicas ha permitido, además, poner en claro que, en los discursos dialógicos ambos interlocutores pueden participar en su construcción (Desinano, Bardone y Grodek, 1996).

Las posibilidades temáticas que ofrece el corpus obtenido en relación con la investigación son muy amplias, pero aquí se limitarán a un solo problema: el mantenimiento o no de una comparación —“*como una chimenea*”— utilizada como *informante* en el texto fuente. He preferido utilizar el término ‘informante’ para designar este elemento de acuerdo con Barthes (1970), que lo define diciendo: “*proporciona un conocimiento ya elaborado (...) sirve para autenticar la realidad del referente, para enraizar la ficción en lo real: es un operador realista y, a título de tal, posee una funcionalidad indiscutible, no a nivel de la historia, sino a nivel del discurso*”. Considero esta comparación como un informante porque ofrece un indicio que será retomado en el desenlace del cuento como un elemento informativo más, que adelanta desde el inicio del relato por qué la voz del conejo, amplificada por esa abertura en el árbol, asusta tanto al tigre. El texto fuente dice “*Exploró un poco el agujero para ver dónde terminaba y vio que subía, subía, subía a lo alto del árbol como una chimenea. Y por la otra punta, se veía el cielo*”. Esta descripción del hueco del árbol, y su comparación con una chimenea abierta al cielo es la que posibilita que en el desenlace se diga del protagonista: “*Estiró el hocico y con la voz más gruesa que puede tener un conejo gritó, mirando hacia arriba por el hueco del árbol (...) El grito salió por la parte de arriba del árbol, espantó a los pájaros y rompió toda la siesta*”. Es entonces el volumen de la voz, junto con la confusión entre el dedo y la panza del conejo —explicitada en el relato original, en la medida en que el puma palpa debajo de él, toca la panza del conejo y cree entonces en lo que dice la voz del conejo acerca de que está sentado sobre el dedo de alguien—, lo que hace que el puma huya ante la presencia supuesta de algún personaje gigantesco.

En cualquier caso, y respecto del *informante*, no se ha pretendido profundizar acerca de las causas de su omisión, ya sea que pase por la incomprensión generalizada de la relación posible entre éste y el desenlace, por la desestimación del informante como tal o por una tendencia a considerar como elemento suficiente y necesario para el desenlace el uso de evaluaciones, especialmente las relacionadas con las formas verbales. A los efectos de clarificar la terminología utilizada, me parece conveniente indicar que *evaluación*, tal como está aquí empleada, se refiere a todo elemento léxico o a todo sintagma que tienda a marcar una toma de posición o proponer un juicio del enunciador frente a algún elemento del relato (Labov, 1972). Se analizará especialmente el uso de las evaluaciones con el fin de comprobar cómo la reformulación, tanto del texto fuente como de la propia producción, apoyada en ese uso, permite cerrar el relato y pone en evidencia un dominio mayor acerca de la construcción del texto monológico. Se entiende aquí como texto monológico aquel que, más allá de las características de la situación de discurso, es construido por un solo interlocutor, a diferencia del texto dialógico, que es co-construido por los interlocutores.

Este trabajo se encuadra en un modelo de adquisición que considera que las producciones infantiles proceden por recuperación, procesamiento y reformulación de elementos sueltos, fragmentos textuales mayores o textos completos —como sería el caso de la renarración—, que los niños retoman de las situaciones comunicativas de las que participan. Es por esto que resulta importante centrarse en las características de las reformulaciones que ponen claramente en evidencia que la recuperación de la fuente siempre es parcial e incompleta por distintos factores. En algunas oportunidades los elementos recuperados no son incluidos en la nueva producción con la misma función que cumplían en la fuente; en otros casos son incluidos pero solamente porque el sujeto sabe, *recuerda*, que esos elementos o fragmentos estaban en el original, pero no acierta a darles función en la nueva producción. Se trata, entonces, de dos conductas de procesamiento diferentes completadas por una tercera, que permite seleccionar con mayor libertad léxica, sintáctica y discursiva, y da como resultado una reformulación del texto fuente que, por ejemplo, se centra en la expansión de paradigmas en el eje del sintagma, dando lugar —en el caso de las renarraciones analizadas— a la producción de ciertas configuraciones discursivas, por ejemplo, a *enumeraciones* de verbos, muchas veces tentativas, que por un efecto acumulativo permiten eva-

luaciones que tienden a organizar el relato.

La importancia que tiene el logro de esta autonomía en la construcción del texto o, lo que es lo mismo, el nivel alcanzado en la monologización, en el caso de los niños que se están alfabetizando, es que acrecienta las posibilidades de que puedan producir textos escritos mejor contruidos. El texto escrito es, por excelencia, un texto monológico, más allá de sus funciones comunicativas, ya que está elaborado por un solo locutor y requiere un alto nivel de descontextualización o, en otras palabras, debe crear su propio contexto. Es por esto que el logro de textos monológicos en la oralidad permite suponer una mejor preparación para la empresa que supone la escritura (Teberosky, 1992).

El desarrollo que sigue tiene, entonces, como objetivo principal determinar de qué manera han resuelto los niños el desenlace ante el hecho de que han optado por desechar el *informante* como tal en la totalidad de las renarraciones que componen el corpus y, en muchos casos, han eliminado también la explicitación de la acción del puma de tocar la *panza* (el *dedo*). De manera complementaria incluiré algunas observaciones que tienden a poner en evidencia otros aspectos también importantes en relación con las técnicas de construcción del texto narrativo.

El corpus está constituido por las renarraciones realizadas por niños que cursan la escolaridad primaria en una escuela provincial y que forman parte de familias de recursos medios y bajos². La renarración se planteó a veinte niños que cursaban segundo grado y veinte niños que cursaban tercero—elegidos por las maestras, según su criterio, entre niños conceptuados como muy buenos, buenos, regulares y malos alumnos, en forma proporcional—sin atender especialmente a la representatividad del género, por lo que la diferenciación entre varones y niñas no se tomará en cuenta. Los niños escucharon en forma individual la lectura del cuento y a continuación se les pidió que lo renarraran; en el caso de que los niños lo solicitaran podían escuchar nuevamente la lectura del cuento, pero ninguno de los sujetos hizo uso de esta posibilidad que había sido explicitada antes del inicio de la experiencia. A cada uno de los niños se le pidió que realizara una primera versión y, luego de escuchar la grabación de esta primera versión, se lo invitaba a realizar una segunda versión del cuento, dado que la tarea se planteó como una narración que

2. Las renarraciones fueron realizadas por niños que asistieron durante 1995 a segundo y tercer grado de la Escuela N° 66 "Gral. Las Heras" de la ciudad de Rosario (Sta. Fe-Argentina).

luego escucharían otros chicos, por lo que debía ser clara, para que estos destinatarios entendieran el cuento. Algunos niños no quisieron realizar la segunda versión, considerando que la primera "estaba bien", por lo que en total el corpus se compone de setenta y seis versiones. El siguiente cuadro muestra la composición del corpus; las designaciones V.1 y V.2 se refieren a primera y segunda versión, respectivamente.

Cuadro 1

| Grado | 2° | 3° | Totales | % |
|---------|-------|-------|---------|-------|
| V. 1 | 20 | 20 | 40 | 52,63 |
| V. 2 | 17 | 19 | 36 | 47,37 |
| Totales | 37 | 39 | 76 | 100 |
| % | 48,69 | 51,31 | 100 | |

La incidencia en lo que se refiere al grado cursado en relación con la realización o no de la segunda versión es mínima, por lo que puede decirse que todos los alumnos realizaron la tarea satisfactoriamente en lo que se refiere al interés por participar activamente en la tarea solicitada.

2. Análisis

2.1. Recuperación de la trama narrativa.

El cumplimiento de la tarea no implicó en muchos casos la producción de narraciones completas, por lo que es necesario indicar en qué medida los niños han podido dar cuenta del relato escuchado. En este sentido se clasificaron las versiones en relación con tres categorías:

- relato no logrado (RNL), en la medida en que aparecen algunos elementos sueltos del cuento original, pero las acciones no tienden a sustentar una trama narrativa.
- relatos parcialmente completos (RPC), subcategorizados en dos posibilidades:

-(RPC1) con la inclusión del inicio, seguido por un conjunto desestructurado o por la interrupción del relato por el niño, a veces con la indicación de que no recuerda más.

-(RPC2) incluye inicio y conflicto, sin un desenlace definido.

- relatos completos (RC), que incluyen inicio, conflicto y desenlace.

Para la realización de esta clasificación se ha sostenido un criterio abierto en cuanto a modificaciones parciales de la trama y de la denominación del segundo personaje, el puma –que aparece bajo los nombres de *tigre*, *lobo*, *leopardo*, entre otros– en tanto y en cuanto estas no alteraran los hechos más relevantes del cuento. De acuerdo también con ese criterio general se tomó como desenlace el abandono de la sombra del árbol por el puma, aunque algunos niños en sus versiones no logran el efecto propio del cuento – marcar una ruptura de la tensión– porque no incluyen ninguna evaluación acerca de que el puma se va en realidad asustado y / o de que el conejo retorna tranquilo a su sueño. El siguiente cuadro permite hacer una apreciación global de las versiones realizadas según la clasificación antes indicada.

Cuadro 2

| Grado | RNL | RPC | | RC | Totales |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | | RPC1 | RPC2 | | |
| Segundo | | | | | |
| V.1 | 9 | 2 | 4 | 5 | 20 |
| V.2 | 7 | 3 | 1 | 6 | 17 |
| Subtotales | 16 | 5 | 5 | 11 | 37 |
| Tercero | | | | | |
| V.1 | 4 | 5 | 6 | 5 | 20 |
| V.2 | 4 | 2 | 5 | 8 | 19 |
| Subtotales | 8 | 7 | 11 | 13 | 39 |
| Totales | 24 | 12 | 16 | 24 | 76 |

Es evidente el aumento de relatos parcialmente logrados entre segundo y tercer grado, así como la disminución de relatos no logrados entre ambos grados. En cambio, no resulta especialmente significativa la diferencia entre la cantidad de relatos completos realizados por los niños de segundo y los de tercer grado. Por otra parte, es más notoria la cantidad de segundas versiones completas entre los relatos de tercer grado que entre los de segundo.

2.2. Relaciones entre selección léxico-sintáctica y reformulación del relato

Sobre la base de los datos generales expuestos iniciaré el análisis de los procedimientos que los niños han utilizado en la construcción de sus renarraciones. Tomaré en cuenta las opciones selectivas que aparecen en las versiones de los niños y las observaciones que puedan hacerse a partir de ellas. Para ello me centraré primero en los elementos léxicos *árbol* / *agujero* y en la fórmula comparativa en que aparece *chimenea*. Algunos chicos han cambiado el término *agujero* por *hueco*, pero dado que esta diferenciación léxica no altera los presupuestos del trabajo, el Cuadro N° 3 no la toma en cuenta. Este cuadro incluye la totalidad de las versiones de 2º y 3º grado:

Cuadro 3

| Menciones de | <i>árbol</i> | <i>agujero</i> | <i>chimenea</i> | <i>árbol+ agujero</i> | totales <i>árbol</i> |
|---------------|--------------|----------------|-----------------|-----------------------|----------------------|
| Segundo Grado | 19 | 6 | 2 | 4 | 23 |
| Tercer Grado | 5 | 9 | - | 20 | 25 |
| Totales | 24 | 15 | 2 | 24 | 48 |

Resulta sumamente interesante analizar estas cifras globales en primer lugar, antes de profundizar en algunos matices. En cuarenta y ocho versiones aparece la palabra *árbol*, ya sea en forma exclusiva, ya en su combinatoria con *agujero*, pero existe una notoria diferencia en el caso de este último término –solo o en combinatoria–, ya que son muy

pocos los niños de segundo que emplean este elemento descriptivo y que, por lo tanto, dejan de lado una primera precisión importante para el desarrollo posterior del relato, es decir que se conforman con plantear que el conejo se refugia bajo un árbol para dormir la siesta, desestimando la existencia de un agujero en él. En cambio, la mención del agujero como único elemento descriptivo es un poco más frecuente entre los niños de tercero y, lo que es más importante, entre estos chicos, la combinatoria *árbol-agujero*, tal como aparece en el cuento original, se da en veinte de las treinta y nueve versiones, es decir, en el 50% de las producciones infantiles. En lo que se refiere al término *chimenea*, este aparece mencionado —en un caso como comparación, en el otro no— en solo dos versiones de segundo grado y en ninguna de tercero. Esta mención de la *chimenea* aparece incluida dentro del bloque comparativo en el que aparece en el texto original, pero no se retoma el informante en el desenlace, dado que las dos versiones infantiles que la incluyen están incompletas porque, justamente, les falta desenlace. Podría decirse que, como plantea Lemos (1992, entre otros trabajos), los niños han retomado un efecto lingüístico sin haber alcanzado a percibir su significación, por lo que la mención del elemento queda solamente como una marca de la escucha, sin el correlato de la incorporación real a un conjunto significativo. Nos encontramos en uno de los casos de procedimiento de recuperación que indicamos en el inicio, aquellos en los que el niño incluye porque *recuerda*, pero cuya función no mantiene por distintas razones.

En suma, en el proceso selectivo realizado durante la escucha, el niño ha abandonado elementos secundarios que se relacionan de manera indirecta con el desenlace, pero lo importante es verificar mediante qué otros elementos explícitos ha conseguido alcanzar el efecto de cierre de la estructura que en el texto fuente se presenta a partir de descripciones explícitas y puntuales y de informantes. En este sentido debería entenderse también, posiblemente, la omisión sistemática de la alusión a *chimenea* en las versiones de tercer grado, en las que justamente la combinatoria entre *árbol* y *agujero* hace pensar en un intento de realizar una descripción más cuidadosa y completa del espacio en relación con la acción, pero desechando el elemento que resulta menos significativo.

En el Cuadro Nº 4 se analizarán los mismos datos pero en relación exclusivamente con las versiones que incluyen conflicto (RPC2) y las que incluyen conflicto y desenlace (RC). Me ha parecido importante establecer las relaciones entre usos individuales de los términos que he considerado como claves y el logro de la reformulación del relato en el plano estructural, por lo que el Cuadro Nº 4 presenta las relaciones respecto de los trabajos individuales de los niños.

Cuadro 4

Segundo grado: 9 sujetos / 17 versiones

| Niños (*) | Uso de árbol | Uso de agujero | Combinatoria árbol/agujero |
|----------------|--------------|----------------|----------------------------|
| 2 V.1 | - | + | - |
| 3 V.1 | + | - | - |
| V.2 | + | - | - |
| 6 V.1 | - | + | - |
| V.2 | - | + | - |
| 7 V.1 | + | - | - |
| V.2 | + | - | - |
| 8 V.1 | - | - | + |
| V.2 | - | - | + |
| 9 V.1 | + | - | - |
| V.2 | - | - | - |
| 18 V.1 | + | - | - |
| V.2 | + | - | - |
| 19 V.1 | + | - | - |
| V.2 | + | - | - |
| 20 V.1 | + | - | - |
| V.2 | + | - | - |
| Totales | 11 | 3 | 2 |

Tercer Grado: 13 sujetos / 22 versiones

| Niños (*) | Uso de árbol | Uso de agujero | Combinatoria árbolagujero |
|-----------|--------------|----------------|---------------------------|
| 1 V.1 | - | - | + |
| V.2 | - | - | - |
| 2 V.2 | - | - | + |
| 5 V.1 | - | - | + |
| V.2 | - | - | + |
| 7 V.1 | - | + | - |
| V.2 | - | + | - |
| 8 V.1 | - | + | - |
| 9 V.1 | - | - | + |
| V.2 | - | - | + |
| 11 V.1 | - | - | + |
| V.2 | - | - | + |
| 12 V.1 | - | - | + |
| V.2 | - | - | + |
| 14 V1 | - | - | + |
| V2 | - | - | + |
| 15 V.1 | + | - | - |
| V.2 | - | - | + |
| 16 V.1 | - | - | + |
| V.2 | - | - | + |
| 17 V.2 | - | - | + |
| 18 V.2 | - | - | - |
| Totales | 1 | 3 | 17 |

Observación:(*) Los niños aparecen individualizados por el número con que se los identificó según el orden de toma de la renarración, y la indicación V.1 y V.2 corresponde a primera y segunda versión, respectivamente.

Como se advierte en la primera parte del Cuadro Nº 4, uno solo de los niños de segundo grado, ha podido unir en su descripción la combinatoria *agujero* con *árbol* en sus dos versiones. En cambio, en tercer

grado, diez niños en por lo menos una de sus versiones –nueve sobre el total de diez en la segunda versión– han podido realizar la combinatoria dentro de la descripción. La segunda versión (V2) del niño indicado como 9 entre los de segundo grado no incluye *árbol* y suplanta *agujero* por *cueva*, dando un toque personal a la renarración. La segunda versión (V2) del niño N° 1 de tercer grado utiliza *tronco* en la descripción y también en la segunda versión (V2) del niño N° 18 se produce una modificación porque el niño no menciona *árbol* ni *agujero*, y remplace el conjunto por *pozo*. El niño N° 16 es el único que propone un informante similar al presentado mediante la relación entre *agujero* del *árbol* y *chimenea* –aunque sin mencionarla–, al completar la descripción diciendo “*el agujero de arriba, del final*”. Se volverá sobre las dos versiones del niño N° 16 más adelante.

Comparando los resultados del Cuadro N° 3 y del Cuadro N° 4 se obtiene que sobre el total de veinticuatro usos combinados de *agujero-árbol*, dieciocho se corresponden con niños que han completado o completado parcialmente sus renarraciones. Esto permite señalar una tendencia clara a que a mejor manejo de la información corresponde una estructuración más lograda o lograda del relato. Por otra parte, se hace muy evidente que los niños de tercer grado, aunque como ya se ha indicado no superan proporcionalmente a los niños de segundo en cuanto a estructuración completa del relato, sí lo hacen ampliamente en cuanto a mejorar aspectos más focalizados como, en este caso, la descripción que incluye la información explícita propuesta en la primera parte del relato, pero dejando de lado el informante. Esta tendencia parece apoyarse también en el uso de los verbos que se relacionan con esa primera descripción y que comentaré brevemente sustentando la afirmación anterior: frente a reiteradas apariciones de *había* (*un árbol*); *se metió*, *se fue a dormir*, *se acostó* y *se sentó* que aparecen entre los niños de segundo grado, entre los de tercero se encuentran diferencias importantes. En los textos de tercero aparecen *se fue a acostar en*, *se fue a buscar / se metió*, *si podía encontrar uno (árbol) con un hueco / se metió/lo exploró todo*, *estaba buscando un lugar*, *encontró un árbol / el árbol tenía un agujero*, *se acostó a dormir*, *se quiso ir a dormir*, *decidió dormir en el agujero de un árbol*, donde se advierte en primer término un uso muy frecuente de formas verbales modalizadas, así como también mayores precisiones semánticas al incluir formas léxicas más variadas que remiten a las mismas acciones.

2.3. Reformulaciones y cierre del relato.

Para volver al eje principal de este trabajo convendrá ahora verificar de qué manera los niños logran cerrar el relato aun cuando supriman en el inicio el informante que contribuye a engañar al puma en el desenlace. El cuadro incluye exclusivamente las versiones completas correspondientes a alumnos de los dos grupos de grado:

Cuadro 5

| Segundo grado | | | Tercer grado | | | |
|-----------------------|------|---------|--------------|------|---------|-------|
| Nº | Niño | Versión | Nº | Niño | Versión | |
| 1- | 3 | V.1 | 1- | 1 | V.1 | |
| | | V.2 | 2- | 5 | V.1 | |
| 2- | 6 | V.1 | | | V.2 | |
| | | V.2 | 3- | 7 | V.2 | |
| 3- | 7 | V.1 | 4- | 9 | V.2 | |
| | | V.2 | 5- | 11 | V.2 | |
| 4- | 8 | V.2 | 6- | 12 | V.2 | |
| 5- | 18 | V.1 | 7- | 14 | V.2 | |
| | | V.2 | 8- | 15 | V.1 | |
| 6- | 19 | | | | V.2 | |
| | | V.1 | 9- | 16 | V.1 | |
| | | V.2 | | | V.2 | |
| | | | 10- | 20 | V.1 | |
| Total | 6 | 6 | 11 | 10 | 10 | 13 |
| % versiones completas | | | 29,72 | | | 35,89 |

De las once versiones completas de segundo grado solamente cuatro hacen constar la acción del puma de palpar debajo de él y confundir la panza del conejo con el dedo, en tanto que esta información aparece en seis de las trece versiones completas de tercer grado. Estos datos permiten plantear que no existen diferencias significativas en lo que se re-

fiere a la presentación de mayor cantidad de información pertinente por parte de los niños de tercer grado.

El Cuadro Nº 6 (Segundo grado) que se incluirá a continuación ordena los datos claves que permitirán discutir los aspectos fundamentales del trabajo realizado por los niños en relación con el objetivo de este artículo. Se han marcado con un asterisco las versiones en las que, entre las palabras pronunciadas por el conejo y la reacción del puma, se incluye la secuencia en la que el puma realiza la acción de tocar la *panza* / *el dedo*. A los fines de una lectura más clara del cuadro se han suprimido los números que sirven para la designación de los alumnos y se ha incluido el número general de orden (Ver Cuadro Nº 5) antes de la indicación de la versión. La sigla Vb.1 indica Verbo/s utilizados para describir la acción del conejo, y Ev.1 indica, en los casos en que así ocurre, si existe una evaluación formulada lingüísticamente, por parte del narrador acerca de esa acción; Vb2 y Ev. 2 cumplen las mismas funciones, pero en relación con la/s acción/es del puma. La evaluación aparece en muchos casos como parte de la frase verbal a partir del gerundio; en otros, como forma adverbial regida por el verbo en términos del GARS³ o como circunstante en la gramática estructural de Tesnière; en otros casos se plantea en la simple elección léxica del verbo dicendi, p. ej., *gritar* como marcado, frente a *decir* como neutro (Mahler; 1995).

Cabe aclarar que en el Cuadro aparecen las formas verbales sucesivas que el niño ha empleado para denominar las acciones relacionadas con cada uno de los personajes, una debajo de la otra, ya que se trata de opciones de un mismo paradigma categorial que el niño abre en cada caso y hace suceder en el eje sintagmático; del mismo modo se ha procedido en el caso de las *evaluaciones*, pero atendiendo a un criterio funcional (función evaluativa del elemento) aunque no coincida con una misma categoría gramatical. La grilla propone aquí una versión más clara de lo que ya había sido planteado acerca de que la reformulación incluye en muchos casos la *enumeración* de verbos cuyo efecto *acumulativo* tiende a crear las condiciones para cerrar el relato, al producir la ruptura de la situación de tensión creada por el conflicto. También se han hecho constar los elementos inconclusos como en 6.V.1 en el Cuadro Nº 6 y 2.V.1 en el Cuadro Nº 7. Esta forma de transcripción retoma los principios que propone el GARS y que han sido adoptados en trabajos anteriores (Desinano, Bardone, Grodek; 1996).

3. Groupe Aixois du Recherches en Syntaxe.

Cuadro 6
Versiones completas de (RC) de Segundo Grado

| Nº | V | Vb.1 | Ev.1 | Vb.2 | Ev.2 |
|----|---|---|---|-------------------------------------|---|
| 1 | 1 | dijo | — | se fue | a los saltos |
| | 2 | dijo | — | se asustó empezó a saltar | |
| 2 | 1 | dijo(*) | — | se asustó se fue | corriendo |
| | 2 | dijo(*) | — | se asustó se asustó se fue | corriendo |
| 3 | 1 | gritó | — | se fue | corriendo |
| | 2 | gritó | — | salió | corriendo |
| 4 | 2 | gritó | — | se asustó | |
| | | | | salió | corriendo corriendo |
| 5 | 1 | gritó | que los pájaros salieron volando | salió | corriendo como un relámpago |
| | 2 | gritó gritó | que los pájaros salieron volando | salió | como relámpago |
| 6 | 1 | gritó (*) volvió a decir volvió a gritar gritó | de nuevo | salió desapareció desapareció | a los saltitos como un como un rayo |
| | 2 | gritó dijo volvió a decir | con voz de enojado | desapareció | como un rayo desapareciendo |

A partir del cuadro se puede advertir que todos los niños han evaluado la acción o las acciones adjudicadas al puma y en el único caso en que no lo han hecho se ha utilizado el verbo *asustarse*, con una fuerte carga semántica, para describir la acción. Existen también muchos casos en que se advierte una doble carga evaluativa de la acción, marcada en el verbo elegido (*asustarse*) y en las formas que complementan la significación de la acción, especialmente gerundios con valor adverbial (*corriendo*) o comparaciones, retomadas en forma directa del texto original o recuperadas en forma aproximada con algún cambio léxico, como *rayo* por *relámpago*. En cambio las acciones adjudicadas al conejo aparecen casi sin evaluaciones y, en general, la única marca que enfatiza la acción es léxica: *gritar*, por oposición a *decir*. Se hace evidente un esfuerzo de búsqueda paradigmática pero, en la mayoría de los casos, no pasa de la simple repetición del mismo elemento léxico, como en las versiones de los sujetos Nos. 3 y 5. Dicha búsqueda sólo se plantea como verdadera necesidad enunciativa en el caso del sujeto Nº 6, por lo que me detendré en el análisis de las versiones 1 y 2 de este niño.

6 V. 1

y el leopardo salió a los saltitos
y desapareció como un
como un rayo entre los pastos

6 V. 2-

el leopardo desapareció a los saltitos entre
entre el pasto como
un rayo
digo como un rayo desapareciendo entre
el pasto

Aparece aquí el uso de *digo* como *pivote*, es decir, como un elemento muchas veces sin carga semántica precisa (*este... bueno...*, por ejemplo), cuya inclusión permite al hablante mantener el flujo de la palabra sin crear un *gap* o silencio indeseado, al mismo tiempo que le posibilita volver sobre lo dicho y reorganizarlo. En este caso, *digo* tiene, además, un valor específico de autorregulación y se emplea para introducir una reformulación que adquiere la forma de *simetría* por *quiasmo*:

| | | |
|--------------------|-----------------------|--------------------------------------|
| <i>desapareció</i> | <i>entre el pasto</i> | <i>como un rayo</i> |
| | a | b |
| | <i>como un rayo</i> | <i>desapareciendo entre el pasto</i> |
| | b | a |

La autocorrección presenta también características muy interesantes que pueden interpretarse por lo menos de dos maneras. Por una parte, la cercanía que se produce entre *desaparecer* y *como un rayo* en la primera versión no crea conflictos al narrador, que propone dos verbos acompañados, cada uno, por circunstantes distintos en el mismo lugar sintagmático ofreciendo dos posibilidades paradigmáticas –y, por lo tanto, descriptivas– diferentes. En cambio, en la segunda versión, la eliminación de uno de los verbos hace que *desaparecer* rija dos circunstantes. Este hecho crea una distancia entre *desaparecer* y la comparación, lo que no termina de conformar al narrador, que trata de restituir un orden que se resiente ante la ausencia del verbo *salir*, produciéndose dos posibilidades de lectura que por distintas razones implican un fallo o una falta de concierto en el eje del sintagma:

- a) el leopardo *desapareció*como un rayo *desapareciendo* entre el pasto
- b) el leopardo *desapareció*como *un rayo desapareciendo* entre el pasto

en donde a) admite la lectura *el leopardo desapareció desapareciendo como un rayo*, que presenta dos formas del mismo verbo que no pueden actuar en la contigüidad sintagmática porque sus valores, en términos saussureanos, son coincidentes, es decir que no plantean la diferencia léxica, aunque sí categorial, necesaria para hacer consistente el texto. En el caso de b) la lectura admisible sería la relación entre rayo y desapareciendo –*el leopardo desapareció como un rayo que desaparece*–, pero esta lectura crea igualmente un efecto singular de comparación inacabada, o no completamente construida, frente a la posible versión más elaborada: *el leopardo desapareció como desaparece un rayo*. Más allá de este análisis, estas dos versiones analizadas permiten advertir con claridad la importancia del mantenimiento exclusivo de la *evaluación* como recurso de cierre conducente al desenlace. En otro sentido, el análisis

también hace posible apreciar el procedimiento de reformulación, tan cercano a la paráfrasis, según se ve en Parrett (1987), que en este caso el niño utiliza como recurso constructivo.

Presentaré ahora el cuadro correspondiente a las versiones completas realizadas por los niños de tercer grado:

Cuadro 7
Versiones completas (RC) de Tercer Grado

| Nº | V | Vb.1 | Ev.1 | Vb.2 | Ev.2 |
|----|---|-----------------------------------|-------------------|---|--|
| 1 | 1 | dijo | - | salió se levantó salió | como el saltando como un rayo por el pasto como un rayo |
| 2 | 1 | empezó a gritar | - | se asustó se fue se fue a esconder como un se fue a esconderse | |
| | 2 | empezó a gritar (*) | - | | (entonces) asustado |
| 3 | 2 | gritó | - | se fue a esconder se levantó se fue | |
| 4 | 2 | dijo (*) | - | hizo salió | corriendo como un relámpago |
| 5 | 2 | dijo espantó salió gritó | - de nuevo | se asustó (y) salió (y) se fue | |
| 6 | 2 | dijo (*) | - | se fue | |

| | | | | | |
|----|---|-------------------------------------|--|-----------------------------|-----------|
| 7 | 2 | gritó(*) gritó gritó gritó | | se asustó (y) se fue | |
| 8 | 1 | gritó (que) | los pajaritos se cayeron | se fue | |
| | 2 | gritó (entonces) | se cayeron se callaron los pajaritos | salió | asustado |
| 9 | 1 | gritó(*) | con la voz más fuerte que tienen todos los conejos | se (y) se se fue | corriendo |
| | 2 | gritó | con la voz más fuerte que tiene un conejo | salió se asustó salió | corriendo |
| 10 | 1 | dijo | con una voz gruesa | se asustó (y) se fue | |

En este caso sólo en tres versiones aparece *dijo* sin evaluación o como única opción paradigmática incluida en el sintagma. En el caso 5 V.2 se observa cómo el niño realiza un trabajo de búsqueda entre distintas posibilidades y solamente cuando halla *gritar* como remplazo de *decir* da continuidad a la narración. En 10 V.1 *decir* está acompañado de una evaluación –*con voz gruesa*– que suple el valor léxico de *gritar*; en el caso de 7 V.2 la reiteración de *gritar* por cuatro veces consecutivas otorga un valor enfático importante con un recurso muy primitivo como lo es la simple repetición en asíndeton. Resultan todavía más interesantes las formas de selección paradigmática referidas a las acciones del puma: cinco niños sobre el total recuperan el *informante bueco del árbol* al incluir el verbo *salir*; seis de ellos proponen una evaluación directa o indirecta de las acciones del tigre al utilizar el verbo *asustarse* o bien el predicativo *asustado* en correlato con la acción de gritar que realiza el conejo y solamente un niño utiliza las acciones de *decir* e *irse*, correspondientes respectivamente al conejo y al puma, sin hacer evaluaciones. Las evaluaciones rea-

lizadas en relación con el conejo resultan muy interesantes en 8 V.2, donde se produce una reformulación sobre la marcha frente a un posible lapsus que haría un tanto incongruente la situación:

se cayeron
se callaron los pajaritos

La comparación entre las dos versiones resulta también muy rica desde el punto de vista de la construcción: en V1 se incluye nada más que *cayeron* con el sujeto antepuesto en el orden que podemos considerar normal (S-V), en tanto que en V2 se produce la autocorrección que señalamos más arriba, se desplaza el verbo a posición inicial y se pospone el sujeto logrando también un efecto estilístico.

En el caso de las dos versiones de 9 se advierte también, entre una y otra, un cambio importante:

con la voz más fuerte que tienen los conejos
con la voz más fuerte que tiene un conejo

en donde el pasaje de plural a singular y sobre todo el cambio de tipo de artículo permite enfatizar el valor descriptivo del recurso comparativo, además de recuperar mejor el sentido de la forma empleada en el texto fuente "*con la voz más gruesa que puede tener un conejo*".

Tanto en los casos de 2 V.2 como de 8 V.2 he incluido el elemento conector *entonces* en la grilla, pero por distintos motivos en cada uno. En el primer caso, entre el conector y la forma verbal se introduce la *evaluación* de la acción, con lo que se logra un efecto estilístico dado por la aclaración introducida como elemento parentético. El *paréntesis* es un tipo de configuración discursiva que se presenta como inciso y que propone una aclaración tanto en relación con un elemento puntual del texto como sobre sintagmas de extensión variable. Las primeras apariciones de *paréntesis* en las producciones orales infantiles no cumplen esa función y son más bien elementos marginales que dispersan u obstaculizan el sentido del texto que se está elaborando; se trata de verdaderas islas que se instalan en el hilo sintagmático como alusiones improcedentes al contexto, por ejemplo, y que muchas veces intentan inducir al interlocutor, dentro del diálogo, a realizar un cambio temático. La inclusión de *paréntesis* como incisos aclaratorios aparece como recurso importante en los

textos monológicos –y dentro de estos, en los de la oralidad segunda, la que se relaciona directamente con la modalidad escrita del lenguaje verbal– y en los de la escritura. Es por esto que debe destacarse el uso pertinente del paréntesis en el caso de 2 V.2 para la construcción del discurso narrativo ya que resulta muy importante como indicador de dominio de un recurso técnico importante.

En el segundo caso, 8 V.2, *entonces* es utilizado para marcar la relación causa–consecuencia que se establece entre el grito del conejo y el callarse (o el caerse) de los pajaritos: también este hecho revela un logro importante en la medida en que se plantea una función específica para un conector que habitualmente sirve como una simple apoyatura de continuidad. También he mantenido en la grilla la aparición del nexos *y* entre los verbos enumerados respecto del puma, considerando que cumplen una función enfática dentro de tales enumeraciones. Entre ellas podría considerarse como modelo más evidente el polisíndeton de 5 V.2: *se asustó y salió y se fue*, que propone además un orden ejemplar en lo que se refiere a dar continuidad a toda la información que el relato ha ido aportando.

Antes de pasar a las conclusiones generales, voy a detenerme a examinar las dos versiones completas correspondientes al niño cuya producción aparece en el Cuadro anterior con el número 9. Me parece importante hacerlo ya que es el único niño que retoma entre los de tercer grado la idea de que el *árbol* tiene un *hueco* que sigue hasta su parte superior, no lo compara con una *chimenea*, pero utiliza la relación posteriormente como *informante* para explicar las acciones finales que he estado focalizando, aunque lo hace con una perspectiva distinta de la del cuento original, por lo que se trata de una reformulación.

9.V 1

| | | |
|------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| <i>un conejo</i> | <i>encontró</i> | <i>un árbol</i> |
| | | <i>/que tenía abajo un agujero</i> |
| <i>y</i> | <i>se metió</i> | |
| <i>y</i> | <i>buscaba</i> | <i>dónde terminaba</i> |
| <i>entonces</i> | <i>encontró</i> | <i>el agujero de arriba</i> |
| <i>y</i> | <i>se puso a dormir la siesta</i> | |
| <i>y</i> | <i>vino</i> | |
| <i>un puma</i> | | |

y se le
 sentó en el agujero
 y no
 pudo respirar
 se fue arriba
 y gritó con la voz más fuerte
 /que tienen todos los conejos
 quién se sentó sobre mi dedo
 y el puma palpeando abajo
 y encontró la pancita del conejo
 y dijo cómo será la mano si este es el pie
 y se
 y se
 se fue corriendo entre medio de los arbustos
 ahí terminaba(?)
 el conejo se metió adentro
 y siguió durmiendo la siesta

9.V 2

un conejo encontró un árbol que tenía abajo un agujero
 y siguió buscando el final del tronco
 y encontró el agujero del final
 y se metió por ahí
 y se puso a dormir una siestita
 vino
 un puma se sentó ahí
 entonces el conejo se asus
 se enojó
 se fue arriba en el tronco
 y gritó con la voz más fuerte
 que tiene un conejo
 quién se sentó sobre mi dedo
 y el puma palpeando con la mano abajo
 encontró la pancita del conejo
 y dijo cómo será el pie si este es el dedo
 entonces salió

| | | | |
|-------------|------------------|-------------------------|------------------------------------|
| | | <i>se asustó</i> | |
| <i>y</i> | | <i>salió corriendo</i> | <i>por los arbustos</i> |
| <i>y</i> | <i>el conejo</i> | <i>se metió</i> | <i>abajo</i> |
| | | <i>siguió durmiendo</i> | <i>una siestita con cuentos de</i> |
| | | | <i>conejos</i> |
| <i>y eh</i> | | | <i>a veces como zanahoria</i> |

La transcripción completa tiene como objetivo mostrar, en primer lugar, cómo el niño ha retomado la idea general dada en el texto fuente, pero la información es utilizada de manera totalmente distinta haciendo una recreación de la situación sobre la base de un enfoque diferente del espacio descripto. Son interesantes también otros logros que se advierten en el pasaje de la primera a la segunda versión. Respecto de esta segunda versión ya se había mencionado el caso del elemento comparativo acerca de la voz del conejo, pero además se encuentra una resolución más completa del final del cuento con una coda que retoma por aproximación la del cuento original. Es importante señalar que la duda que toma forma con el paréntesis *abí terminaba (?)*, con función reguladora, marca una ruptura en el discurso narrativo monológico y tiende a abrir un intercambio dialógico al plantearse como consulta en la primera versión que se suprime en la segunda. Esta segunda versión se completa, además, con una coda con lo que también en este caso advertimos una modificación importante en relación con el propio discurso, presentada siempre como transformación del texto fuente. También importa citar la corrección realizada respecto de lo dicho por el puma en la primera versión, logrando en la segunda una fórmula mucho más pertinente para el sentido general del relato. Es también importante el cambio –presente en las dos versiones, pero mucho más evidente en la segunda– respecto de la actitud del conejo que, como protagonista de los relatos del niño, no está temeroso, sino que en un caso no puede respirar, y en el otro, gracias a una oportuna autocorrección, “*se asus ... se enojó*”, que cambia totalmente el enfoque de la selección paradigmática, actúa a partir de su enojo por la interrupción de su siesta.

3. Conclusiones

El punto de partida de este análisis fue la observación acerca de la supresión del *informante* relacionado con la comparación *agujero/chimenea* prácticamente en todas las versiones recogidas en el corpus. Las excepciones registradas son dos versiones de niños de segundo grado en que aparece la comparación "*como una chimenea*", retomada del texto fuente; y una versión de un niño de tercero que no incluye la comparación sino que describe el agujero como siguiendo hasta el extremo superior del árbol, que es el lugar, nuevamente explicitado, desde el cual el narrador dice que grita el conejo en la parte final del cuento.

En las dos primeras versiones mencionadas el niño hace suyas las palabras del texto ajeno, pero no existe necesariamente por su parte un proceso de elaboración que le permita advertir la funcionalidad de ese fragmento del sintagma en relación con la totalidad del texto en el que se encontraba incluido. En ambas versiones se advierte que el fragmento retomado queda pendiente como una información o rasgo descriptivo puntual que no adquiere funcionalidad para el resto de la narración.

El caso del niño de tercer grado –sujeto Nº 9–, en relación con el mismo *informante*, tiene una dimensión totalmente distinta: se produce una recuperación del rasgo descriptivo, pero empleando otros recursos lingüísticos, y ese rasgo descriptivo adquiere otra funcionalidad dentro de la estructura discursiva. En este caso queda claro un cierto dominio por parte del niño en relación con el texto que está produciendo. Además, introduce otras modificaciones entre las dos versiones, en una búsqueda que evidencia la presencia de un sujeto que hace suya la propuesta del texto fuente, transformándolo en texto propio.

En forma general debe señalarse que en ninguna de las renarraciones de los niños de segundo grado se producen cambios significativos entre la primera y la segunda versión, es decir que los niños no son capaces de volver sobre su propio texto y producir modificaciones que lo tornen más pertinente –no en relación con el texto fuente, sino en el orden del propio discurso producido–; por lo tanto, no aplican el procedimiento de reformulación a sus producciones. Es así como los efectos lingüísticos no logrados se mantienen como huella clara de su incapacidad puntual: el niño ha sido *tomado* –en el sentido en el que Lacan habla del *sujeto tomado* por el lenguaje– por el texto fuente, pero no ha sido capaz de hacerlo suyo.

En cambio, la capacidad de búsqueda y reformulación se manifiesta claramente en todos los niños de tercer grado, muchos de los cuales incluyen en su texto abundantes muestras del empleo de este procedimiento, que deja expuesto el proceso de elaboración del monólogo en la oralidad. Sus renarraciones, por lo tanto, están mejor logradas, pero es importante señalar que, al decir esto, no estoy aludiendo a una recuperación del texto fuente, sino justamente a la reformulación del mismo en la medida en que los niños producen un texto propio basado en, pero no construido como, el texto fuente. La transformación implica un momento importante en el proceso de dominio del lenguaje en el campo de la adquisición, mucho más si esa transformación se propone sobre la base de reelaboraciones sucesivas que traducen una búsqueda organizativa de orden interno, en relación directa con el texto que se está produciendo.

Los elementos que permiten sustentar los argumentos expuestos más arriba en relación con este corpus en particular se basan especialmente en los medios a través de los cuales los niños estructuran sus versiones, modificando a veces sustancialmente los recursos empleados en el texto fuente. La recuperación se da especialmente en los casos de la combinatoria *árbol-agujero* ya que aparece en casi todas las versiones completas recogidas en el corpus. La recuperación de *gritar* en vez de *decir* resulta también fundamental para establecer la relación causa-consecuencia necesaria para dar un cierre adecuado al texto narrativo. Debe señalarse que estas recuperaciones lo son especialmente en el sentido de retomar información necesaria para la construcción del texto, pero no implican retomar la organización sintagmática, sino solamente algunos elementos léxicos fundamentales.

En cambio, otra serie de elementos que aparecen en las versiones infantiles se constituyen en transformaciones. Así ocurre con las *evaluaciones* producidas a partir de *enumeraciones*, especialmente de verbos y frases verbales con gerundio y el empleo de algunas formas adverbiales. Estas evaluaciones se presentan como construcciones polisindéticas o asindéticas, marcando distintas posibilidades dentro de una misma categoría paradigmática en el sintagma, proponiendo casi siempre varias formas léxicas de completamiento de manera sucesiva —este es el mecanismo que permite el surgimiento de la enumeración—, y produciendo un efecto estilístico de saturación por acumulación. Este efecto acumulativo es funcionalmente una evaluación pertinente en la constitución del discurso narrativo, que transforma las posibilidades presentadas en el texto fuen-

te, logrando los mismos resultados en lo que se refiere a la organización discursiva, pero a través de otros medios. El énfasis impuesto a la acción del conejo por la elección léxica –*gritar*– basta en algunos casos para desatar la huida del puma, pero esta se evalúa en forma mucho más variada, proponiendo otras fórmulas comparativas o por la acumulación de las formas verbales.

La característica sobresaliente que surge del análisis de estas renarraciones es la de suprimir los elementos descriptivos en general, especialmente los adjudicados a los personajes. Al mismo tiempo, el texto se apoya en la elección de formas verbales cada vez más precisas desde el punto de vista semántico y evaluadas a partir de otros recursos para dar mejor cuenta de las acciones. De este modo logran sostener mejor la estructura narrativa y darle un cierre adecuado.

En términos de procedimientos empleados en el proceso de dominio del discurso narrativo, especialmente en lo que se refiere a la organización textual, el análisis realizado permite afirmar que los sujetos mejoran sus producciones en correlación directa con su capacidad de revisión y reelaboración de su propio texto, sin que el texto fuente sea un instrumento decisivo para tales actividades. La tendencia hacia mejores logros en la segunda versión –lo que indicaría la posibilidad de volver sobre el propio texto para reformularlo– comienza a tener incidencia como técnica constructiva entre los alumnos de tercer grado.

La revisión y la reformulación se aplican específicamente, a partir de lo que se advierte en el análisis contrastivo de las versiones 1 y 2 y de las de segundo y tercer grado, en relación directa con las acciones claves del relato que podríamos denominar como los núcleos *gritar-huir*, como desencadenantes del desenlace. El empleo más frecuente de los procedimientos citados permite realizar a los niños de tercer grado transformaciones más productivas del texto fuente en lo que se refiere a organización discursiva. En otros términos puede decirse que los logros en las renarraciones de tercer grado pasan por los aspectos cualitativos de la organización de los textos, apoyados en el procedimiento de reformulación.

Las siguientes observaciones no se han tomado especialmente en cuenta en el desarrollo de este trabajo, pero resultan interesantes en relación con el dominio del proceso de construcción de textos narrativos, por lo que valdría la pena corroborarlas:

- el número de relatos no logrados (RNL) disminuye en un 50% entre segundo y tercer grado.
- los relatos parcialmente completos (RPC) se incrementan entre un 50% y un 75% entre segundo y tercer grado.
- el número de relatos completos (RC) prácticamente no aumenta entre segundo y tercer grado. Esto permitiría plantear la hipótesis de que entre segundo y tercer grado se daría un cambio favorable en relación con el uso del procedimiento de reformulación, pero no un aumento significativo de la cantidad de sujetos capaces de alcanzar el cierre de la estructura narrativa.

Estos puntos parecen dignos de ser investigados a través de una muestra más amplia y con más detalle, porque resultan plenamente coherentes entre sí. Por otra parte, resultan acordes con las características de las actividades constructivo-textuales realizadas por los niños cuyas rena-rraciones he analizado a lo largo de este trabajo, que resultan relatos pertinentes en la medida en que se ha empleado adecuadamente en ellos el procedimiento concreto de reformulación.

Bibliografía

- Bamberg, M.G.W. (1987). *The Acquisition of Narratives. Learning to Use Language*. Berlín-N.York-Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Barthes, R (1970). *Análisis estructural del relato*. Bs. As.:Tiempo Contemporáneo.
- Blanche-Benveniste C. y C. Jeanjean (1986). *Le français parlé. Transcription et édition*. París: Institut National de la Langue Française.
- Desinano, N.; L. Bardone y A. Grodek (1996). *Estudios sobre interacción dialógica*. Rosario: Homo Sapiens.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in Black English vernacular*. Oxford: Blackwell.
- Lamiquiz, V. (1985). *El contenido lingüístico. Del sistema al discurso*. Madrid: Ariel.
- Lemos, C.T.G. de (1992). Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum*, VOL. I; Nº1.
- Mahler, P. (1995) El marco enunciativo del discurso referido en narraciones orales y escritas de niños de 9 años: la variedad léxica de los verbos de habla. *Lenguas Modernas* 22.
- Parret, H. (1987). *Prolegomènes à la théorie de l'énonciation*. Berna: Peter Lang.
- Pereira de Castro, M.F. (1992). *Aprendendo a argumentar: um momento da aquisição de linguagem*. Campinas: Ed. de UNICAMP.
- Perroni, M.C. (1992). *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martin Fontes.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Trigo Cutiño, J. (1992). *El habla de los niños de Sevilla*. Sevilla: Alfar.

Apéndice

Laura Devetach: *¿Quién se acostó sobre mi dedo?*

Buenos Aires: Colihue, s/f.

La siesta zumbaba y el campo era todo de sol. Las langostas hacían tic, tic y las flores del aromo se balanceaban en el aire con un tonito de arrorró.

El conejo andaba por el campo con los ojos entornados, sintiendo que el sueño de la siesta se le enroscaba en la cabeza como si fuera una capucha.

Medio dormido, llegó hasta la sombra de un árbol que tenía un agujero en la base.

¡Esto es para mí! -dijo mirando casi con la nariz para no abrir más los ojos-. Podré dormir una siestiiiiita.

Exploró un poco el agujero para ver dónde terminaba y vio que subía, subía, subía a lo alto del árbol como una chimenea. Y por la otra punta, se veía el cielo.

Y como esto le gustó mucho, se tumbó para dormir ahí nomás, medio adentro, medio afuera, y se puso a soñar sueños de conejos, que son suaves, saltarines y, a veces, de color zanahoria.

Y las chicharras hacían ronrón.

Y las abejas hacían ronrón.

Y el conejo hacía ronrón.

Y el campo entero ronroneaba como un gato al sol.

Desde cerquita nomás, llegó el compadre puma con los ojos entornados y la cola medio dormida. Cuando vio la fresca sombra del árbol bostezó y se desperezó muy contento diciendo:

Juuuum, jeeeem, jeeeem, prrr, prrr.

Se rascó un poquito la panza y cayó dormido, con tanta puntería, que fue a tapar el hueco donde estaba el conejo.

Y las chicharras hacían ronrón.

Y las abejas hacían ronrón.

Pero el conejo, no. Porque eso de estar en el hueco de un árbol tapado por un puma, no le hacía gracia.

Medio ahogado y con pelos de puma en el hocico, el conejo pensaba cómo salir de allí.

No se animaba a mover ni los ojos, ni la cola, ni la patita. Y ya estaba quieto pensando en cómo sería convertirse en un conejo quieto quieto

para toda la vida, cuando ¡plup! salió la idea.

Estiró el hocico y con la voz más gruesa que puede tener un conejo gritó, mirando hacia arriba por el hueco del árbol:

¡ Quién se sentó sobre mi dedoooo!

El grito salió por la parte de arriba del árbol, espantó a los pájaros y rompió toda la siesta. El puma paró la oreja muy preocupado, creyendo quién sabe qué.

¡ Quiéeeen! -volvió a gritar el conejo.

Haciéndose el disimulado, el puma empezó a palpar debajo suyo hasta que encontró la panza del conejo, redondita y caliente y dijo:

¡Pa-pasto seco...! ¡Si esto es un dedo, cómo será la mano!

Y haciéndose el que no pasaba nada, salió a los saltitos hasta que desapareció como un relámpago entre los pastos.

El conejo tomó un poco de aire, hizo callar el tamborcito de su corazón y se volvió a tumbar en el hueco del árbol para soñar sueños de conejos, que son suaves, saltarines y, a veces, de color zanahoria.



Adriana Silvestri

*La habilidad de
reformulación escrita
en alumnos del ciclo
secundario*

**Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires**

1

En el área de la competencia escritora, la escuela es un ámbito privilegiado de aprendizaje: en ella los alumnos llevan a cabo la mayor parte de las prácticas de escritura que generan sus habilidades y conocimientos en este aspecto.

Sin embargo, estas prácticas no conducen en general a resultados positivos y abundan los diagnósticos que señalan deficiencias alarmantes en los escritos de los alumnos. Estas deficiencias se advierten significativamente en la producción de textos expositivo-explicativos y argumentativos, ya que no suelen implementarse de manera sistemática y planificada procedimientos didácticos para su adecuado desarrollo.

Las actividades de escritura que involucran este tipo de textos tienen habitualmente como objetivo la adquisición de conocimientos teóricos: resolución de cuestionarios de comprensión de textos de estudio, redacción de resúmenes, informes, monografías y evaluaciones escritas. Esta clase de tareas se realiza (en general, con menor frecuencia que la deseable) para apoyar o controlar el aprendizaje de los contenidos de una asignatura, pero no suele tenerse en cuenta que su resolución correcta no implica solo dominio conceptual: el proceso de conceptualización es inseparable del de verbalización. El alumno que resuelve estas ejercitaciones no está aprendiendo sólo los contenidos de una asignatura, sino también está realizando –en condiciones precarias– un aprendizaje discursivo. Al descuidar la necesidad de enseñar al alumno a escribir este tipo de textos, las habilidades de producción parecen concebirse como un apéndice del aprendizaje conceptual: si el alumno comprendió el tema, sabrá cómo exponerlo.

Esta concepción no tiene en cuenta, por una parte, que la relación entre las habilidades de comprensión y de producción no es unívoca, sino compleja y con numerosos desfases en el desarrollo. Por otra parte, no contempla la relación entre aprendizaje conceptual y aprendizaje discursivo.

En efecto, el desarrollo del tipo de pensamiento característico de una ciencia determinada depende del dominio de la herramienta semiótica adecuada, es decir, del género/tipo discursivo que permite acceder al sistema categorial de dicha ciencia y operar con él (Wertsch, 1993). Así, la falta de habilidad en la escritura no es reveladora solo de problemas en la comunicación del conocimiento, sino también en la elaboración del mismo.

El alumno que tiene dificultades de producción en las tareas antes enumeradas necesita cumplir con un objetivo de aprendizaje conceptual cuando todavía tiene dominio incompleto de la herramienta discursiva que le permitiría alcanzarlo.

Obsérvense, por ejemplo, las siguientes descripciones explicativas de alumnos de 1^{er} año en una evaluación escrita de geografía:

- Luna llena: El Sol ilumina hacia la tierra y la luna se encuentra detrás de la Tierra, o sea Sol, Tierra, luna.
- La distancia de acá al Sol hay 150.000.000 km.
- La 4^a y última <fase> se la llama «Cuarto Menguante». Lo mismo que el cuarto creciente pero del otro lado.¹

En estos ejemplos, los alumnos deben ubicar posiciones de astros en el espacio, pero carecen de habilidades verbales para describirlas sin recurrir al sistema cotidiano de referencia de lugar (acá-allá, adelante-atrás), que pierde sentido proyectado a escala astronómica. Además de incluir algunas inadecuaciones propias de la sintaxis de la oralidad informal, los textos no logran construir una representación objetiva –independiente del punto de vista del hablante– de una configuración de objetos en el espacio. Este déficit es crucial cuando se intenta redactar un texto teórico de geografía, ciencia cuyo objeto implica esencialmente la dimensión espacial.

1. Se reproducen exactamente los textos de los alumnos, respetando la ortografía y la puntuación originales.

Por otra parte, esta escritura deficiente revela también limitaciones en la comprensión: no se trata de alumnos que no supieron encontrar una expresión adecuada para un concepto correcto, sino que no lograron elaborar los conceptos necesarios para representar relaciones espaciales en el cosmos.

2

La falta de habilidades de producción en este tipo de ejercitaciones escolares se evidencia en las limitadas estrategias discursivas que el alumno es capaz de poner en juego para resolverlas.

En las situaciones de escritura en el aula los docentes suelen suponer que sus alumnos pueden decidir a voluntad de qué manera expondrán sus conocimientos. En una encuesta informal a docentes secundarios de diversos establecimientos, el 70% afirmó que solicitaba a sus alumnos que se expresaran «utilizando sus propias palabras» y no las del libro de estudio. Sin embargo, la disyuntiva de la mayor parte de los alumnos se encuentra en que solo disponen de dos opciones: producir enunciados adecuados repitiendo las palabras del libro o utilizar sus propias palabras y producir enunciados como los de los ejemplos astronómicos.

En consecuencia, la estrategia más habitual que eligen es la reproducción literal del texto fuente de la información. En este caso, de hecho, el alumno no produce ningún texto, sino que se limita a copiar el texto producido por otro. La única habilidad necesaria para esta operación corresponde al momento comprensivo: seleccionar el fragmento de la fuente que contiene la información pertinente para resolver la tarea.

En la resolución de una guía de lectura de un texto descriptivo-explicativo de geografía (2º año) con texto presente, el 53% de los alumnos reprodujo la fuente con una literalidad del 100%, sin realizar siquiera las adaptaciones necesarias en los marcadores expositivos para adecuar sus enunciados a la formulación de las preguntas. La mitad restante de los alumnos realizó algunas operaciones mínimas sobre la fuente (en general, de resumen), alcanzando un índice promedio de literalidad de 0.80 (80% de coincidencia con la fuente)².

2. El índice de literalidad mide la coincidencia con la superficie del texto fuente. Sus valores extremos son 0 (ninguna coincidencia) y 1 (coincidencia total). Es complementario del índice de reformulación. Por ejemplo, un índice de literalidad de 0.30 implica un índice de reformulación de 0.70.

Además de la habitual pereza discursiva de los alumnos en las tareas de escritura en el aula (sin duda, copiar es más fácil), estos resultados son reveladores de una capacidad de reformulación muy baja.

La reformulación puede concebirse desde dos puntos de vista complementarios. Por una parte, se trata de una actividad que se realiza en el interior del discurso, proponiendo equivalencias —explícitamente señaladas por medio de marcadores específicos— entre segmentos del texto. Por otra parte, la reformulación puede ser paradigmática, operando por remplazo, por rescritura de otro texto o fragmento de un texto. Ambos tipos de reformulación son necesarios para resolver tareas escolares de escritura, en especial la reformulación paradigmática implicada en el trabajo sobre textos de estudio: resumirlos, contestar preguntas sobre la información proporcionada por el texto (presente o ausente), redactar un informe de lectura, etc. Sin embargo, el alumno debe encarar estas tareas con poco o ningún entrenamiento específico previo en actividades de reformulación.

Fuchs (1994) lamenta el error pedagógico de abandonar las ejercitaciones en diversos tipos de reformulación de textos, predominantes en la enseñanza desde la antigüedad greco-latina y durante varios siglos en los que el enfoque retórico continuó vigente. De la gran riqueza de procedimientos de reformulación que fueron objeto de aprendizaje en el pasado, en nuestros días solo subsiste el resumen. Este abandono adquiere incluso carácter de proscripción, ya que suele considerarse que las prácticas “imitativas”, que aparentemente se limitan a reproducir un contenido, no favorecen la formación de actitudes críticas o creativas en el alumno.

Sin embargo, este criterio resulta erróneo, en tanto la habilidad para reformular es un indicio del grado de competencia en la comprensión y producción verbal: para reformular adecuadamente deben ponerse en juego variados recursos de orden gramatical (oracional y textual), un amplio léxico activo, buena capacidad para detectar identidades y diferencias semánticas y, además, debe existir una correcta comprensión de la situación enunciativa para seleccionar los procedimientos adecuados según el contexto.

La actividad de reformulación revela también las aptitudes cognitivas del sujeto, ya que la capacidad de referirse de maneras diferentes a una misma realidad implica la construcción de múltiples representaciones de esta realidad (Fuchs, 1994).

La actitud crítica frente a un texto comienza a generarse con las exigencias lingüísticas, discursivas y cognitivas que plantea la reformulación, y nunca podrá desarrollarse si estas capacidades están ausentes.

Debe señalarse, además, que no se trata de una capacidad general. En tanto actividad que se realiza en el plano del discurso, responde a las restricciones de cada situación comunicativa concreta: los recursos verbales empleados para reformular y la relación semántica con la fuente difieren en contextos distintos. Así, un sujeto puede evidenciar mayor o menor capacidad de reformulación según el tipo o género discursivo involucrado, el objetivo de la tarea y la función reformuladora. Por lo tanto, se hace necesario un entrenamiento específico cuando se aborda un tipo/género discursivo nuevo, desconocido o poco dominado por el alumno.

En el caso que nos ocupa, el de los textos expositivo-explicativos en el discurso del aula, las operaciones de reformulación desarrolladas por los alumnos tienen siempre una función relacionada con el aprendizaje conceptual. Por lo tanto, los procedimientos de reformulación admisibles serán aquellos que respeten el contenido de la fuente, testimoniando así una adecuada comprensión (y retención, en la situación de texto fuente ausente). Con respecto a los elementos enunciativos, se supone que la reformulación del alumno debe conservar la pertenencia al género del texto fuente, con sus exigencias de enunciador objetivo y poco marcado, receptor virtual que desconoce el tema a explicar, registro formal, etc. Finalmente, este tipo de reformulación requiere cautela en el remplazo léxico, ya que –tal como ocurre en los textos científicos de los cuales los textos de aula son adaptación– el léxico técnico no debe ser cambiado, a riesgo de provocar distorsión semántica. Así, un enunciado reformulado, desde el punto de vista cuantitativo, difícilmente pueda distanciarse en un 100% de su fuente (como puede ser el caso, por ejemplo, en reformulaciones con función «creativa» de textos literarios).

Para cumplir con los objetivos de aprendizaje de la asignatura resulta necesario que el alumno tenga una adecuada capacidad de reformulación. El excesivo apego a la fuente revela la pobreza comunicativa de disponer de una única versión, pero también indica –como ya se ha señalado– dificultad en la elaboración del conocimiento: la apelación exclusiva a la literalidad del texto implica congelar los conceptos en una distribución léxica única y en un único sistema de relaciones.

3

Para analizar la capacidad de reformulación de los alumnos al comienzo del ciclo secundario se diseñó una serie de pruebas de ejecución de diversas operaciones de paráfrasis del texto fuente, que consistió en un fragmento de un libro de estudio de geografía de uso común. La solicitud explícita de reformulación (planteada como una tarea de rescritura, cambiando el original sin modificar su sentido) tuvo como objetivo crear una situación obligada de búsqueda de diversidad en las formas de expresión, evitando que el alumno apelara a sus habituales estrategias de reproducción literal. La prueba se tomó a 25 alumnos de 1^{er} año, con el texto fuente presente, y los ejercicios fueron precedidos por una prueba de comprensión del mismo.

Con el objeto de evaluar adecuadamente los resultados, se realizó como control la misma prueba con un grupo de sujetos entrenados en la escritura. Teniendo en cuenta, como ya se señaló, que la cantidad de un texto que se reformula y la forma en que se lo reformula dependen de restricciones situacionales, la resolución de la tarea por parte de escritores hábiles proporciona datos útiles sobre la medida en que los enunciados son reformulables y sobre los recursos más eficaces que pueden implementarse.

3.1

Los resultados generales obtenidos confirmaron la limitada habilidad de reformulación de los alumnos: el índice medio fue 0.15 (85% de literalidad) y la mitad de los alumnos solo fue capaz de producir enunciados que reproducían el original entre 90 y 100%. La prueba de control, resuelta por escritores hábiles, arrojó una media de 0.50 de reformulación.

Aunque el docente no proporcionó ninguna aclaración ni ejemplo sobre la realización de la tarea, los alumnos demostraron en general un buen nivel de comprensión de las consignas: solo el 9% evidenció en su resolución no haber comprendido qué se le solicitaba.

Con respecto a la relación con las habilidades de comprensión, el índice medio de reformulación de los alumnos de comprensión baja fue, previsiblemente, muy inferior a la de los alumnos de comprensión alta (0.02 vs. 0.24), ya que resulta una tarea imposible proponer diversas versiones de enunciados que no se han comprendido bien. El desempeño

de los alumnos de comprensión media y alta fue muy variado, como se observa en el siguiente cuadro:

| | media | st.dev. | mín. | máx. |
|-------------------|-------|---------|------|------|
| comprensión alta | 0.24 | 0.11 | 0.09 | 0.42 |
| comprensión media | 0.17 | 0.19 | 0.04 | 0.48 |

De estos valores se desprende que, durante el curso del aprendizaje, las buenas habilidades comprensivas no están necesariamente acompañadas por el dominio de recursos eficaces en la escritura. Las habilidades de comprensión a las que nos referimos son las que involucran los niveles micro y macroestructurales del texto. Debido a las dificultades detectadas en los alumnos, no se evaluaron procesos más complejos –lógicamente posteriores– de comprensión elaborativa, como los que permiten la utilización de información del texto –integrada con conocimiento previo– para resolver problemas. En este caso, sin duda, los porcentajes habrían descendido abruptamente.

En el primer ejercicio, de reformulación comprensiva, el alumno debía seleccionar entre una serie de opciones léxicas semánticamente vecinas la que considerara más adecuada para reemplazar segmentos del texto fuente. Las opciones diferían en su grado de precisión semántica o de gramaticalidad y en su registro (formal o informal).

El desempeño en esta prueba resultó muy superior al de los ejercicios posteriores, de reformulación productiva: sobre el total de ocurrencias, el 70% fue una opción correcta. Obviamente, en esta tarea las habilidades de comprensión se ponen más en juego que las de producción, lo que provoca un mejor rendimiento y confirma el desfase entre ambos procesos.

Los alumnos revelaron también tener conciencia de los requisitos formales del género: solo el 8% de las elecciones correspondió a las opciones de registro informal. Sin embargo, se advirtió una percepción difusa de la formalidad característica de este tipo de texto. Por ejemplo, el siguiente enunciado fue considerado por el 78% de los alumnos como opción correcta:

-fuente: Por tal motivo <los ríos> se presentan como enemigos de las poblaciones cercanas.

-reformulación: Por cuya causa <los ríos> se presentan como enemigos de las poblaciones cercanas.

El irresistible atractivo de “cuyo” en relación con la escritura formal impidió a los alumnos advertir –o comprender– el despropósito gramatical y referencial de esta opción.

La segunda prueba, de reformulación productiva, consistió en un ejercicio de reconexión de enunciados que podía resolverse mediante la reposición de nexos no explícitos y/o la redistribución de segmentos del original.

Aquí, el desempeño de los alumnos que emplearon conectores para efectuar la operación fue muy superior al de los que no los emplearon: 85% de reformulaciones correctas en el primer caso, frente a 18% en el segundo. La mayor parte (64%) de las reformulaciones sin conector fue producida por comprensiones pobres, ya que una comprensión adecuada de las relaciones lógicas implícitas entre los enunciados resulta indispensable para realizar correctamente la tarea. Aunque la reformulación solicitada debía resolverse fundamentalmente con recursos sintácticos, la consigna planteaba, además, la posibilidad de realizar cambios léxicos. Sin embargo, solo el 9% de las ocurrencias presentó alguna sustitución léxica.

Esta tendencia a utilizar preferentemente procedimientos sintácticos se confirmó en la tercera prueba, también de reformulación productiva, que podía ser resuelta apelando a recursos tanto sintácticos como léxicos. El índice promedio de reformulación léxica fue 0.12 (12% de cambio léxico respecto de la fuente) y el de reformulación gramatical fue 0.26 (26% de cambio con respecto a la estructura sintáctica de la fuente).

Los recursos gramaticales mostraron, por otra parte, extrema pobreza: la mitad de los enunciados reformulados con procedimientos exclusivamente sintácticos consistió en simples variaciones del orden de los componentes de la oración sin modificación de su función sintáctica y sin que el nuevo orden pudiera justificarse por objetivos de refocalización. Solo la mitad de los alumnos fue capaz de combinar recursos léxicos y sintácticos, procedimiento que se verificó en la totalidad de los escritores expertos.

Este predominio de los recursos sintácticos confirma, por una parte, la intuición de los docentes sobre la pobreza del léxico activo de sus alumnos. En el grupo de escritores hábiles, en comparación, el cambio léxico fue tres veces mayor. Por otra parte, debe tenerse en cuenta que la lexicalización se encuentra relacionada con procesos de reflexión consciente (Wertsch, 1993). Si bien en un ejercicio de reformulación es necesario controlar aspectos de la sintaxis que son habitualmente automáticos, la mayor parte de los alumnos eligió procedimientos de sencillez tal que podían resolverse con un alto grado de espontaneidad y poca reflexión metalingüística. En cambio, la sustitución léxica en un texto teórico obliga a la reflexión sobre la coincidencia y la desviación semántica con el fin de no distorsionar conceptualmente el original. Así, los alumnos muestran todavía dificultad en apelar a procesos controlados y reflexivos para construir sus propios enunciados y, como se verá más adelante, en algunos casos son conscientes de esta limitación.

Además, un exclusivo recurso a la sintaxis restringe la diversidad de funciones que pueden asignarse a la reformulación dentro del texto. Por ejemplo, una reformulación explicativa (función predominante en este tipo de texto) no puede realizarse solo por medio de cambios sintácticos.

En los ejercicios de reformulación productiva, el 32% de los alumnos produjo por lo menos un enunciado en el que hubo distorsión semántica de la fuente. Por ejemplo:

-fuente: El nombre de la región mediterránea responde al del mar que baña sus costas.

-reformulaciones: El mar que baña sus costas responde al nombre de la región mediterranea.

-Por el mar que baña sus costas se le puso Mediterraneo a esa region.

En estos casos se advierte que la dificultad del ejercicio les impidió atender simultáneamente a la doble tarea de parafrasear y conservar el contenido. La falta de habilidad reformuladora provoca sobrecarga cognitiva: los recursos de control del proceso de producción se concentran en la reconstrucción formal de un enunciado, en detrimento de su significado. Este tipo de error se detectó tanto en buenos como en malos comprensores (ambos ejemplos fueron tomados de alumnos con buen nivel de comprensión), lo que indica que incluso los buenos comprensores

ponen entre paréntesis el “qué decir” para dedicarse al «cómo decirlo» cuando se sienten inseguros en esta actividad.

Otro tipo de reformulación fallida frecuente reveló problemas en el manejo de recursos de cohesión, dificultad que generó en varios casos enunciados como los siguientes:

-fuente: El nombre de la región mediterránea responde al del mar que baña sus costas.

-reformulación: El nombre responde al del mar que baña sus costas de la región mediterránea.

-fuente: Los ríos, transformados en torrentes furiosos, erosionan sus riberas.

-reformulación: Sus riberas son erosionadas por los ríos transformados en torrentes furiosos.

Este tipo de error evidencia que los alumnos no percibieron que la reformulación provocó una reorganización de la referencia interna del texto y, por lo tanto, resultaba necesario el remplazo de las formas pertinentes del original.

La prueba incluyó una instancia final de autoevaluación con el objeto de analizar aspectos metacognitivos de la tarea. En la mayor parte de los alumnos hubo coincidencia entre la evaluación de la dificultad de la tarea y su desempeño en la misma: el 80% consideró, correctamente, que los ejercicios de reformulación productiva le habían resultado más difíciles de resolver que la prueba de comprensión y la de reformulación comprensiva.

Esta autoevaluación adecuada es un importante requisito para el desarrollo de habilidades metacognitivas, ya que –para regular los propios procesos de cognición– el primer paso ineludible es la correcta evaluación de la dificultad del proceso y de los resultados del mismo. A su vez, la mitad de este grupo avanzó aún más, evidenciando también conciencia de la limitación de sus recursos en el plano verbal. Algunos juicios sobre el porqué de la dificultad de la tarea fueron los siguientes:

-Había que buscar una manera en que el sentido sea el mismo cambiando el orden de las palabras y me costó buscar una manera de encajarlas tratando que digan lo mismo.

- Hay que cambiar muchas palabras para que tenga sentido.
- Tenía que cambiar las palabras de lugar y para mí eso es difícil.
- (...) no sabía que sinónimo colocar de cada palabra.

Como ya se señaló, resulta difícil para escritores poco hábiles recurrir a procesos controlados en lugar de descansar en la producción automática. Algunos alumnos mostraron también conciencia de este hecho, identificando correctamente el control de la tarea con procesos de reflexión:

- <me resultó difícil> por que tengo que pensar.
- Por falta de imaginación.
- Porque tenía que pensarlo yo y no sacarlo de la lectura.

Esta conciencia de las limitaciones sugiere que (en las tareas en las que no hay solicitud explícita de reformulación) casi la mitad de los alumnos elige la estrategia literal propositivamente y no de modo automático.

3.2

Cuando el trabajo debe resolverse con el texto fuente presente, la estrategia literal facilita sin duda la tarea. Sin embargo, su elección no responde necesariamente a la comodidad, como lo demuestra el hecho de que la literalidad persiste en los ejercicios en que el alumno debe producir sin el apoyo de la fuente, tales como las evaluaciones escritas. En este caso, un alto índice de literalidad muestra que se han consagrado costosos recursos cognitivos a la retención de la superficie del texto para poder reproducirlo llegado el momento. El escritor entrenado, en cambio, puede estudiar un texto concentrándose en retener la información semántica, ya que confía en que dispondrá de los recursos discursivos necesarios cuando deba reproducir la información requerida o utilizarla para resolver problemas que se le planteen (Denhière, 1987).

La estrategia literal en el aprendizaje cognitivo-discursivo resulta poco económica, en tanto demanda notables esfuerzos de memoria, pero

no es necesariamente ineficaz. El alumno que la emplea de manera sistemática amplía su almacén léxico, internaliza formas canónicas para distribuir la información y exponerla mediante marcadores típicos, e incorpora patrones retóricos representativos del género. Sin embargo, no es la estrategia más adecuada para desarrollar la reflexión metadiscursiva desde el comienzo del proceso de aprendizaje discursivo.

Por otra parte, el estudio literal no indica en forma obligatoria –como suele creerse– que hubo dificultades en la comprensión, sino que el alumno priorizó la tarea de aprendizaje discursivo, teniendo en cuenta que sus habilidades de producción no se encontraban todavía suficientemente desarrolladas.

Así, en pruebas de recuerdo libre de texto descriptivo-explicativo para 1º y 2º año, se observó un alto índice de literalidad tanto en malos como en buenos comprensores, aunque en estos últimos hubo menos casos de distorsión semántica y mayor porcentaje de segmentos conservados.

Los pocos alumnos que no siguieron esta estrategia, despreocupándose de la conservación de la superficie del texto, produjeron reformulaciones reveladoras de una comprensión poco rigurosa desde el punto de vista conceptual, oscilantes entre la informalidad y una formalidad estereotipada e ineficaces en su función explicativa. En este caso, los alumnos evaluados previamente como buenos comprensores también conservaron mayor cantidad de información (interpretada con bastante libertad) que los comprensores pobres:

-Una enorme bola de fuego, giraba velozmente en el espacio, esa bola, llegó un tiempo en que empezó a estallar y comenzó a deslizar una especie de bolas redondas y también de un tamaño bastante grande. (acerca del origen del sistema solar; alumno de comprensión buena)

-El núcleo <del Sol> tiene como primer componente hidrogeno que eso estalla y provoca la yamarada. (alumno de comprensión pobre)

-Los meteoritos son rocas caídas del cielo que cuando entran a la superficie se incendia quiere decir que se prende fuego. (alumno de comprensión pobre)

-Los meteoritos son masas espaciales que vuelan al rededor del Sol.
(alumno de comprensión pobre)

4

Estos son ejemplos arquetípicos de alumnos que utilizaron «sus propias palabras» para comunicar sus conocimientos. No se trata, por supuesto, de una elección personal libre y creativa, opuesta a la estricta sujeción al texto de sus compañeros literales. Tal como señala Bajtín (1982) en su clásico ensayo, la voluntad discursiva del hablante se expresa en primer lugar en la elección de un género discursivo adecuado a la situación comunicativa concreta y a las demandas de la actividad que se lleva a cabo. Solo partiendo de una sólida base de dominio de los recursos del género puede desarrollarse la individualidad de la palabra propia. De lo contrario, estamos ante un simple caso de desconocimiento.

Más conscientes de la adecuación al género, pero carentes todavía de las habilidades de producción necesarias, otros alumnos eligen la reproducción literal como una manera de hacer propio un tipo de discurso que hasta el momento les es ajeno.

La literalidad en las producciones escritas de los alumnos revela una estrategia generada informalmente para suplir la falta de una enseñanza planificada de la escritura por parte de la institución. La fidelidad a la fuente es una manera de disminuir el riesgo de distorsión conceptual, esquivando la obligación de poner en juego recursos que no se dominan. El entrenamiento en procedimientos de reformulación no es solo una práctica necesaria para que el alumno alcance una competencia adecuada en la producción escrita de distintos tipos/géneros del discurso, sino que permite una distribución más equilibrada de los recursos cognitivos en las tareas de estudio.

La escasa capacidad de reformulación de los alumnos de nivel secundario responde a un déficit de aprendizaje, en una institución que no muestra conciencia de que el trabajo de escritura en este tipo de ejercicios escolares implica tanto habilidades cognitivas como específicamente discursivas, ni de que el entrenamiento en estas últimas es indispensable para la adecuada elaboración del conocimiento.

Bibliografía

- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En: M. Bajtín. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Denhière, G. y S. Baudet (1987). Traitement du texte. En: *Problèmes de Psycholinguistique*. Bruselas: Pierre Mardaga.
- Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*. París: OPHRYS.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.



Elvira N. de Arnoux
Maite Alvarado

*El registro
de las modalidades
en los apuntes de un texto
fuente argumentativo*

Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Este trabajo forma parte de la investigación CB-002,
"Incidencia de las operaciones metadiscursivas en la comprensión
y producción de textos expositivo-explicativos y argumentativos",
realizada en el marco del Programa UBACYT

Las investigaciones acerca de la lectura de textos expositivos en adultos se han desarrollado a partir del reconocimiento de los rasgos que los diferencian de los narrativos y de la incidencia que uno y otro tipo textual tienen sobre los procesos de comprensión y memorización. Se señala así, entre otras consideraciones, que los textos narrativos, que en general se despliegan en torno a episodios encadenados, tienen una estructura más cohesiva y manifiesta que los expositivos. Estos últimos son más heterogéneos, aunque se puedan reconocer también en ellos patrones genéricos, porque, a diferencia de los primeros, no obedecen frecuentemente a una secuencia integrada temporal o causalmente. Además, mientras los textos narrativos describen sucesos dinámicos que implican personajes, metas e intenciones, los expositivos poseen contenidos estáticos que incluyen conceptos, descripciones, argumentos y explicaciones. Algunos de los resultados obtenidos a partir de pruebas que comparan la lectura de ejemplares de uno y otro tipo textual indican que los textos narrativos requieren menor tiempo de procesamiento y se recuerdan mejor que los expositivos, pero consumen mayor cantidad de recursos, ya que activan esquemas más familiares y frecuentes, por lo cual generan mayor número de inferencias. Así como en la memorización de los textos narrativos inciden favorablemente los "recuerdos" personales con sus rasgos afectivos, en la de textos expositivos se vuelven determinantes los conocimientos almacenados por el sujeto en memoria permanente sobre el campo conceptual al que se refiere el texto. Si comprender un relato implica elaborar una representación de la serie de episodios en los cuales han participado uno o varios personajes, comprender un texto expositivo, en cambio, es construir una o varias redes de relaciones entre conceptos que corresponden a un determinado dominio del conocimiento.

Los textos expositivos seleccionados para las pruebas cuyos resultados acabamos de sintetizar son, en general, textos científicos o de divulgación que no plantean problemas discursivos serios ya que tienden a la "transparencia", es decir, que en la comprensión de los mismos no inciden o inciden poco las marcas enunciativas. Pero ¿qué ocurre en el caso de textos en los cuales la discusión de argumentos ocupa el primer plano y la dimensión polémica es esencial?

El trabajo que presentamos es una aproximación a esta problemática, pues interroga el comportamiento de los lectores respecto de las modalidades y algunos fenómenos de polifonía asociados con ellas. Empleamos el término *modalidad* en sentido amplio, es decir, para designar la actitud (*modus*) del locutor respecto del contenido proposicional (*dictum*), lo que nos lleva a considerar tanto el grado de adhesión como las modalidades lógicas y las valorativas y afectivas. Las dificultades para circunscribir los fenómenos modales se deben a razones de diverso orden. En primer lugar, se muestran en segmentos gramaticalmente variados (modos verbales, auxiliares, predicados cuyos sujetos son proposiciones, unidades léxicas "subjetivas") e incluso en marcas tipográficas (comillas, bastardillas). Por otro lado, si bien las modalidades afectan en general a la totalidad del enunciado, su alcance puede limitarse a un constituyente. A esto se agrega el hecho de que, en algunos casos, el sujeto modal puede ser un enunciador distinto del locutor, lo que obliga a atender a los fenómenos de polifonía. Y, finalmente, que una misma expresión o marca puede ser índice de modalidades distintas e incluso aceptar, por efecto del entorno, más de una interpretación.

En una investigación anterior¹, se administró a alumnos ingresantes a carreras humanísticas de la Universidad de Buenos Aires (UBA-CBC) una prueba de comprensión de un texto argumentativo teórico con el objeto de evaluar su desempeño y proponer orientaciones generales para una pedagogía de la lectura en el primer año universitario. El análisis de los resultados mostró que un sector importante de los alumnos tenía dificultades para reconocer la atribución de segmentos del texto a voces distintas de la del autor y la función de estas dentro del desarrollo argumentativo, para identificar intenciones controversiales o críticas y para encarar modalizaciones no asertivas.

1. UBACYT CB-005, "Problemas en la comprensión y producción de textos en el primer ciclo universitario (enfoque psicológico-semiológico)"

En la presente investigación (UBACYT CB-002) nos hemos centrado en los procesos de comprensión y metacompreensión. Con ese objetivo se diseñó una prueba de comprensión de texto que se administró a dos grupos de alumnos: un grupo de ingresantes a la UBA (CBC Humanidades), heterogéneo en cuanto al entrenamiento lector previo, y un grupo de alumnos de último año de la orientación científica de un colegio secundario de Buenos Aires. (LF), con una larga escolarización en el mismo establecimiento, entrenados en tareas de escritura y análisis de documentos y cuyo desempeño escrito es evaluado en distintas disciplinas. Se decidió implementar la prueba con dos grupos de alumnos con diferentes experiencias previas de entrenamiento lector, a los fines de testear la incidencia del mismo en la resolución de la tarea presentada.

1- La prueba

La prueba se resuelve en dos etapas. La primera es la lectura atenta del texto; la segunda, la resolución de un cuestionario con texto ausente. La consigna aclara que se pueden tomar apuntes (y se suministra una hoja de color a esos fines) y que se podrán emplear los apuntes posteriormente, para la resolución del cuestionario. El objetivo es que la toma de notas se valore al considerarlo un posible apoyo para la tarea posterior.

En cuanto al texto seleccionado, se tuvo en cuenta que tuviera unidad temática, pese a ser un fragmento, que los conocimientos previos que se requieren para su comprensión no excedieran los conocimientos generales que un alumno de ese nivel presuntamente tiene, y que perteneciera al dominio de las Ciencias Sociales y mostrara un despliegue argumentativo. Seleccionamos un fragmento en el cual se presentan argumentos sostenidos por distintos enunciadores (en algunos casos designados con nombres propios y en otros como posiciones o tendencias dominantes) con los cuales el locutor polemiza. El texto propuesto para la prueba ("Contra la interpretación ", de Susan Sontag) expone, en la primera parte, los orígenes de la teoría mimética tal como se manifiestan en Platón y Aristóteles y discute luego las formulaciones actuales que, al separar forma y contenido y valorizar este último, hacen posible el proyecto de interpretación de la obra de arte, cuya legitimidad la autora cuestiona.

El fragmento se inicia con dos juicios hipotéticos, a los que siguen,

anunciando la polémica, marcas de distancia que van a derivar finalmente en una serie de términos axiológicos negativos. A lo largo del texto aparecen modalidades lógicas (juicios hipotéticos), refuerzos de la aserción, marcas de distancia respecto del contenido afirmado - sostenido este, en muchos casos, por otro enunciador -y modalidades apreciativas, particularmente axiológicos negativos. Transcribimos a continuación los fragmentos modalizados, en el orden en que aparecen en el texto fuente. Subrayamos los índices de modalidad en los casos en que no están señalados tipográficamente.

- 1- "La primera experiencia del arte debió de pertenecer al mundo del encantamiento"
- 2- "... el arte sería un instrumento del rito"
- 3- " La primera teoría del arte..."
- 4- "Y en este punto, precisamente, se plantea la cuestión peculiar..."
- 5- "...del valor del arte."
- 6- "Platón, que propuso la teoría, lo hizo al parecer con vistas a establecer..."
- 7- "...hasta la mejor pintura de una cama sería solo ...
- 8- ...una "imitación de una imitación"
- 9- "Para Platón, el arte ni tiene una utilidad determinada..."
- 10- ... ni es, en sentido estricto, verdadero"
- 11- "...no desafían en realidad la visión platónica de que el arte es un elaborado engaño, una mentira."
- 12- " Pero sí discute la idea platónica de que el arte sea inútil"
- 13- "... la teoría mimética del arte va pareja con la presunción de que el arte es..."
- 14- "... los defensores de la teoría mimética no necesitan cerrar los ojos ante ..."
- 15- "...la falacia de que el arte es..."
- 16- ...necesariamente un "realismo"..."
- 17- "El hecho es que toda la conciencia y reflexión occidentales..."
- 18- "...la absurda concepción de que..."
- 19- ...algo, que nos han enseñado a denominar "forma", está separado de algo que nos han enseñado a denominar "contenido"..."
- 20- "...y la bien intencionada tendencia..."
- 21- "...persiste el rasgo fundamental de la teoría mimética."

- 22- "El contenido podrá haber cambiado. Quizás sea ahora menos figurativo..."
- 23- "Pero aún se supone ...
- 24- ... que una obra de arte *es* su contenido".
- 25- "O, como suele afirmarse hoy..."
- 26- ...que una obra de arte *dice* algo..."
- 27- "Aunque con la actual evolución de muchas artes pueda parecer que nos distanciamos de la idea de que la obra de arte es primordialmente su contenido..."
- 28- ...esta idea continúa ejerciendo una extraordinaria hegemonía."
- 29- "...la idea ahora se perpetúa bajo el disfraz de una cierta manera de enfrentarse a las obras de arte..."
- 30- "Y es que, el abuso de la idea de contenido..."
- 31- ...comporta un proyecto perenne, nunca consumado, de *interpretación*"
- 32- "Y, a la inversa, es precisamente ese vicio de acercarse a la obra de arte ...
- 33- ... con intención de *interpretarla*..."
- 34- ...lo que sustenta el espejismo de que exista en realidad..."

2- Análisis de los resultados

2.1- Índices de modalidad focalizados y diferencias globales entre los grupos

Los resultados que vamos a discutir corresponden al registro escrito de los índices de modalidad en los apuntes. El apunte realizado a partir de la lectura de un texto escrito supone una regulación consciente del proceso comprensivo y una evaluación de la tarea futura y de las posibilidades propias en relación con ella. De allí el interés que tiene analizarlo como huella de tales procesos metacognitivos. En un trabajo anterior, se rastrearon, a través de los apuntes de los alumnos, distintas representaciones de los textos teóricos: la que privilegia una organización cronológica y la que privilegia, en cambio, una estructura conceptual, más abstracta. Si bien los textos presentados para las pruebas eran predominantemente argumentativos, contenían elementos narrativos que autorizaban la construcción de una representación de este tipo. En este trabajo observare-

mos el comportamiento respecto de las modalidades: cuáles y cómo son representadas.

Interrogar la lectura en la escritura, que es lo que nos proponemos hacer con los apuntes, en el caso de la reformulación de un texto presente - que permite desde la copia de fragmentos hasta la confección de esquemas reducidos que no superan el registro de las palabras claves-, solo nos autoriza a formular hipótesis; no obstante creemos que estas pueden orientar en la elaboración de otras pruebas que evalúen las dificultades de los textos "opacos".

Las pruebas analizadas son 39 (19 de L F y 20 de CBC); hemos excluido 5 en total, porque no se habían tomado apuntes o porque se había copiado gran parte del texto sin seleccionar o jerarquizar las informaciones. El relevamiento de la presencia de las modalidades del texto fuente en el apunte consideró si se las reproducía tal cual o si se proponía una reformulación equivalente.

En el cuadro siguiente se puede observar qué índices de modalidades o marcas alternativas fueron registradas en el apunte y en cuántos trabajos de cada grupo. Los números entre paréntesis corresponden a las marcas alternativas o reformulaciones.

| | L F (19 apuntes) | CBC (20 apuntes) |
|-----|------------------|------------------|
| 1- | 1 | - |
| 2- | - | 1 |
| 3- | 3 (11) | 1 (7) |
| 4- | - (3) | 1 |
| 5- | 6 (7)(3) | 2 (4) |
| 6- | - | - |
| 7- | 1 | - |
| 8- | 6 (1) | 6 (2) |
| 9- | 13 (2) | 10 |
| 10- | 9 (3) | 7 (1) |
| 11- | 5 (3) | 7 |
| 12- | 6 (9) | 5 |
| 13- | 2 | 1 |
| 14- | 1 (2) | 1 |
| 15- | 4 (2) | 3 |
| 16- | 1 | 3 |
| 17- | 3 | - |

| | | |
|-----|-------|-------|
| 18- | 12 | 3 (2) |
| 19- | 6 | 4 (3) |
| 20- | - | (1) - |
| 21- | 2 | 2 |
| 22- | 4 | 3 |
| 23- | 1 | 2 |
| 24- | 3 | 5 |
| 25- | 1 | 4 |
| 26- | 1 (4) | 1 |
| 27- | 3 | 1 |
| 28- | 3 | 2 |
| 29- | 3 | - (1) |
| 30- | 10 | 5 |
| 31- | - | 6 |
| 32- | 9 | 6 |
| 33- | - | 6 |
| 34- | 10 | 3 |

De los datos presentados surge, en primer lugar, el bajo porcentaje de registro escrito de las modalidades. En los apuntes de LF solo 8 índices superan el 50% de ocurrencias. El promedio de 5,2 ocurrencias por índice constituiría solo el 27,3 % de ocurrencias posibles. En el caso de CBC, el promedio es 3,14, lo que corresponde al 15,70 %.

El escaso registro de las modalidades tiene su origen posiblemente en que el apunte, dentro del ámbito escolar, está destinado a la tarea de seleccionar lo informativamente importante y solo se registran aquellas modalidades que, a criterio de los lectores, inciden en la significación "notable" del texto. Pero también se debe a que el apunte como género tiende a la economía y a un "desencarnarse", lo que impulsa a dejar de lado las marcas de subjetividad. Consideramos significativo, sin embargo, que el promedio de ocurrencias sea superior en el grupo de alumnos entrenados que en el grupo más heterogéneo (CBC), lo que corrobora la hipótesis de que un entrenamiento en la lectura y análisis de textos argumentativos ayuda al reconocimiento de las opacidades textuales, operación fundamental para construir una representación adecuada de textos que, como el que se analiza en este caso, acentúan la dimensión polémica.

El análisis de los resultados de las respuestas al cuestionario que exigían atender a segmentos modalizados muestra globalmente un promedio de 61% correctas en LF y de 43 % en CBC. Si bien no estudiamos individualmente la relación en todos los casos, podemos señalar que, aunque la modalidad no aparezca registrada en los apuntes, ha incidido en la construcción de la representación mental del texto de tal manera que algunos alumnos que no la registraron por escrito pudieron recuperar la información cuando la tarea lo requirió. La mayoría de los que registraron en los apuntes las modalidades pudieron responder correctamente al cuestionario; en muy pocos casos eso no ocurrió y el apunte, más que un facilitador, constituyó un obstáculo.

Si observamos los índices cuyas ocurrencias superan el promedio, todos corresponden, en ambos grupos, a marcas tipográficas o a fenómenos que se vinculan con el campo de la negación. Podemos inferir que son los que se focalizan más fácilmente en la lectura. En cuanto a las marcas que están por debajo del promedio, si bien el conjunto es más heterogéneo, predominan los refuerzos o atenuadores de la aserción no sostenidos tipográficamente sino por modos verbales, perífrasis modales, unidades léxicas o expresiones modalizadoras. Estos no son focalizados, no se considera que suministren una información importante, son evaluados como no significativos, simples juegos estilísticos.

En cuanto a los casos en los que la diferencia en el registro de las modalidades entre los dos grupos es más importante (las ocurrencias en CBC se reducen a la mitad o menos de las de LF), corresponden mayoritariamente a axiológicos negativos. En el caso de (12), donde la diferencia es mayor, se trata de una doble negación cuyo resultado afirmativo es enfatizado, ya que el conector argumentativo "pero" que lo introduce es reforzado por "sí". El grupo menos entrenado parecería tener, entonces, mayores dificultades para integrar los enunciados refutativos, que exigen confrontar dos posiciones, una de las cuales debe inferirse a partir de los índices de modalidad negativa. A esto volveremos en el análisis de la "lectura" de otros enunciados.

En el resto del trabajo consideraremos los índices focalizados: las marcas tipográficas y las relacionadas con la negación.

2.2- Los índices tipográficos de modalidad

En el fragmento propuesto aparecen bastardillas y comillas. Ambas apelan la atención del lector. Habitualmente, las bastardillas se utilizan como forma de realzar un segmento y destacar así su importancia. Las comillas, por su parte, se especializan en la marcación de fronteras, en diferenciar registros, en señalar el segmento como un cuerpo extraño, por eso se las reconoce fácilmente como marca de distancia del enunciador y como forma privilegiada de insertar las palabras del otro manteniendo la independencia de voces. Pero los usos de estas señales son variados y en algunos casos admiten una doble interpretación gracias al juego del entorno lingüístico próximo o de la orientación argumentativa global del texto.

El análisis de los apuntes permite entrever la actividad interpretativa de los alumnos. Cuando registran en su texto el segmento que incluye el índice, utilizan, en algunos casos, recursos alternativos para marcar refuerzo o distancia; en otros, reproducen las marcas del texto fuente y, en los restantes, desmodalizan. La identificación de estos comportamientos distintos nos llevó a volver reiteradamente sobre el texto fuente y a interrogar las modalidades desde la perspectiva de la lectura.

Los enunciados del texto fuente en los que aparecen *bastardillas* son los siguientes (los números que aparecen, al final de cada enunciado, entre barras corresponden al listado inicial, donde se atendía, en cada caso, a un índice de modalidad):

- 1- La primera *teoría* del arte, la de los filósofos griegos, proponía que el arte era mimesis, imitación de la realidad. /3/
- 2- Y en este punto precisamente se plantea la cuestión peculiar del *valor* del arte. Pues la teoría mimética, por sus propios términos, reta al arte a justificarse a sí mismo. /4/ /5/
- 3- Pero aún se supone que una obra de arte es su contenido. /23/ /24/
- 4- O, como suele afirmarse hoy, que una obra de arte por definición *dice* algo. /25/ /26/
- 5- Y es que el abusar de la idea de contenido comporta un proyecto perenne, nunca consumado, de *interpretación*. /30/ /31/
- 6- Y, a la inversa, es precisamente ese vicio de acercarse a la obra de arte con intención de *interpretarla* lo que sustenta el espejismo

de que exista en realidad algo similar al contenido de una obra de arte. /32/ /33/ /34/

En (1), sobre un total de 19 alumnos del LF 3 subrayaron (teoría), que es el equivalente manuscrito de las bastardillas, y 11 ubicaron el término como un subtítulo, diferenciándolo en la disposición gráfica pero sin subrayarlo. Las cifras se reducen a 1 subrayado y 7 subtitulados sobre 20 pruebas en el caso del CBC. De estos 7, 5 iniciaron el apunte con este subtítulo, omitiendo la referencia, con la que se abre el texto de Sontag, a la primera experiencia del arte como magia o rito, que se enuncia a través de una modalidad hipotética (*sería*). En estos casos, parecería que el término *teoría*, destacado en el texto, orienta la atención hacia él, desdibujando o borrando el fragmento de texto anterior, modalizado lógicamente. Podría pensarse también que los alumnos que operan este borrado realizan el apunte después de haber leído una vez la totalidad del texto, lo que les permite identificar un eje temático y descartar la información no relevante en relación con ese eje. De todos modos, lo que sí es claro es que la mayoría de los alumnos de ambos grupos que fueron sensibles a la indicación tipográfica la consideró como un reforzador que señalaba un eje temático del texto y nadie la interpretó como reticencia del enunciador respecto del lexema empleado, interpretación que entra dentro del campo de posibilidades de la bastardilla. Y eso incluso cuando el término “experiencia del arte”, del que se diferencia o con el que confronta “teoría”, está asociado a predicados con modalidad hipotética (“debió de pertenecer”, “sería”). No hubo, por lo tanto, “efecto de resonancia” de la modalidad, sino que más bien parecería que la diferenciación o la confrontación entre “experiencia” y “teoría” orientó en la elección de modalidades opuestas.

En el caso de (2), 6 alumnos de LF subrayaron (valor), 7 lo ubicaron en posición de subtítulo, de los cuales 2 lo hicieron con el sintagma “cuestión del valor del arte”, y 3, en cambio, optaron por comillas o por signos de interrogación (valor?). Pareciera que los primeros fueron sensibles a los reforzadores que aparecen previamente (“...en este punto, precisamente...peculiar”) e interpretaron como coorientada la modalidad. Y los otros, aunque minoritarios, optaron por las reservas que se pueden inferir del segmento siguiente o de la orientación general del texto (en el caso de que hayan hecho una lectura previa al apunte). En el caso del CBC, solo 2 alumnos subrayan, 1 de ellos ubicando el lexema en posición de

subtítulo, y 4 registran la cuestión del valor del arte -aunque sin destacar de ningún modo el término- como "problemática del valor del arte", "se discute el valor del arte", "se cuestiona el valor del arte", "cuestión peculiar del valor del arte". Es decir, se invierten las cifras: de los escasos alumnos de CBC que registran este fragmento del texto en los apuntes (la mayoría pasa de la "primera teoría del arte" a "Platón", sin detenerse en la cuestión del "valor"), la mayoría parece interpretar la marca tipográfica como indicador de distancia o reserva, aunque esa reserva no aparece claramente atribuida al enunciador del texto.

En (3), 3 alumnos de LF subrayaron y 5 desmodalizaron (...una obra de arte es su contenido); en (4), 1 subrayó, 5 desmodalizaron, pero 4 utilizaron comillas (... "dice" ...). Es interesante observar que siendo (3) y (4) semejantes - se inician por una marca de distancia del enunciador respecto de lo que se dice en la completiva y en esta se marca con bastardilla el verbo - solo en el segundo caso aparecen marcas de distancia en los apuntes de los alumnos de LF. Si comparamos con los registros en los apuntes de (1) y (2), podemos observar que ocurre lo mismo; recién en (2) aparecen interpretadas las bastardillas como comillas. Podemos pensar en ambos casos en un efecto de resonancia que lleva a que se registre la segunda ocurrencia como marca de distancia del locutor más fácilmente que la primera. Sin embargo, es un porcentaje bajo de alumnos (27%) el que utiliza un índice de distancia, no se registran en el apunte tampoco los índices no tipográficos "se supone", "como suele afirmarse hoy" (un solo caso reproduce este último). Si volvemos sobre el texto fuente, podemos reconocer dos enunciadores: el que sostiene lo dicho en la completiva (E2) y el que se identifica con el locutor (E1), es decir, que nos encontramos frente a un caso de polifonía. Las bastardillas marcan en el enunciado de E2 la presencia escandalizada de E1, modalización contraorientada en (4) a la sostenida por E2: "por definición". Esta dimensión polémica inserta en la proposición a través de los términos modalizados obliga a reconocer la confrontación de voces entrelazadas, lo que exige posiblemente un esfuerzo cognitivo mayor. En CBC, 5 alumnos subrayaron y 3 desmodalizaron en (3), en tanto 4 utilizaron formas alternativas de modalización que recuperan la distancia, aunque no necesariamente la dimensión polémica, pero sin centrarla en la unidad léxica afectada por la bastardilla: 2 registran "se supone", 1 "puede afirmarse hoy" y 1 encomilla "Idea" en el sintagma "Idea que ejerce extraordinaria hegemonía" y que aparece unido por una flecha a "Obra de arte es su

contenido". Cabe hacer notar que el subrayado solo, sin el acompañamiento de otras formas de modalización, tiende con más fuerza a resaltar la palabra que a marcar distancia. En (4), por su parte, solo 1 alumno de CBC subraya y dos desmodalizan; el resto no registra este sintagma en el apunte. Podría pensarse que esta omisión generalizada responde a una interpretación de la conjunción "o" que une (3) y (4) como indicador de paráfrasis, lo que lleva a mantener solo la primera formulación (3). Cualquiera sea la interpretación, lo cierto es que en este grupo no se registra efecto de resonancia, como sí ocurría en LF.

En cuanto a (5) y (6) ningún alumno de LF afectó de un índice de modalidad a *interpretación* e *interpretar*. 14 alumnos, en el primer caso, y 10, en el segundo, incluyeron la unidad léxica pero desmodalizada. De los primeros, 9 registraron "abusar" y 7, "vicio", es decir, que centraron en los evaluativos la modalidad, lo que avala una presunción de mayor peso relativo de estos índices. En CBC, nuevamente, los resultados difieren: 6 alumnos modalizan *interpretación* o *interpretar* con diferentes recursos: comillas, subrayado, mayúsculas, mayúsculas y subrayado, recuadro. En cuanto a los evaluativos, 5 registran "abusar" o "abuso" y 6 "vicio". Es decir, no se podría hablar, en este grupo, de un mayor peso relativo de los índices de evaluación. Otra diferencia significativa reside en la cantidad de alumnos que omitieron, en el apunte, esta parte del texto, donde se acentúa la dimensión polémica: en CBC asciende a 6, en tanto que en LF se reduce a 2.

Las *comillas*, por su parte, aparecen en los siguientes enunciados:
7- Al considerar los objetos materiales ordinarios como objetos miméticos, imitaciones de formas o estructuras trascendentes, hasta la mejor pintura de la cama sería solo una "imitación de una imitación". /7/ /8/

8- La falacia de que el arte es necesariamente un "realismo" puede ser modificada o descartada sin ni siquiera trascender los problemas delimitados por la teoría mimética. /15/ /16/

9- Y es la defensa del arte la que engendra la absurda concepción según la cual algo, que nos han enseñado a denominar "forma", está separado de algo que nos han enseñado a denominar "contenido", y la bien intencionada tendencia que considera esencial el contenido y accesoria la forma. /18/ /19/ /20/

De (7), 6 alumnos de LF reproducen las comillas, en todos los casos como marca de cita, indicando a Platón como fuente. Uno registra el sintagma sin comillas, pero incluyendo "sería" en el apunte, es decir que consideró el modo como índice suficiente y cuyo valor es equivalente al de la marca tipográfica. En CBC, 6 alumnos encomillan el sintagma "imitación de una imitación", uno lo recuadra y uno desplaza las comillas a "engaño, mentira"; ninguno registra el modo.

En relación con el uso de las comillas en (7), es interesante comprobar que el registro de la expresión en los apuntes de CBC coincide con la utilización de la misma como respuesta a la pregunta 5 del cuestionario ("¿Por qué el arte no es verdadero, en sentido estricto, para Platón?"). Las 6 respuestas correctas a esta pregunta corresponden a aquellos alumnos que transcribieron el sintagma, que a su vez lo habían registrado encomillado en el apunte. Los 14 restantes desplazan la respuesta, confundiendo verdad con utilidad. Las comillas, en los casos en que fueron registradas, actuaron como focalizadoras de la atención, orientando en la selección de la respuesta correcta. En LF, si bien 5 de los 6 que registraron el sintagma encomillado y el que utilizó "sería" como marca de distancia respondieron bien a la pregunta 5, 2 que no habían incluido el sintagma también lo hicieron, es decir, que pudieron recuperar la información aunque no la hubieran registrado por escrito. En los restantes, 9 optaron por responder que para Platón el arte es una imitación de la realidad, predominando así la concepción general de mimesis (reforzada posiblemente por el conocimiento previo), y solo 2 se desplazaron de lo verdadero a lo útil.

En el caso de (8), un solo alumno de LF incluye en el apunte "realismo", además de conservar el axiológico negativo, y 4 suprimen las comillas, aunque conserven la unidad léxica, dejando al término "falacia" (transformado, en un caso, en "mentira") el peso de la modalidad. Volviendo al texto fuente, aparecen otra vez, como en (5) y (6), dos enunciadores sosteniendo modalidades contraorientadas: E2, el refuerzo de lo dicho en la proposición, E1, la distancia señalada por las comillas y apoyada en la evaluación previa. En CBC, "realismo" aparece encomillado en 3 apuntes, en 1 asociado con "falacia" y en otro con "reacciones ridículas"; en 4 apuntes se utiliza el término sin encomillar, pero solo en dos de ellos asociado con "falacia"; en los otros dos casos, se lo desmodaliza. El peso, por lo tanto, recae menos en "falacia" de lo que podía deducirse de los apuntes de LF, confirmando los resultados de (5) y (6).

La separación entre forma y contenido (9) aparece en todos los apuntes de LF, pero solo 6 utilizan las comillas, a pesar de que la distancia respecto de dichos términos está reforzada por la repetición del sintagma introductor "algo que nos han enseñado a denominar...". En CBC, sobre 18 apariciones de ambos términos, solo en 4 casos se usan comillas, en 2 se los subraya y en 1 se usan mayúsculas, lo que parece indicar que las comillas son interpretadas como resaltadores más que como marcas de distancia o polifonía. En este caso, la interpretación de las comillas como resaltadoras, sumada a la falta de registro de la modalidad en la mayoría de los apuntes de CBC y a la omisión del evaluativo "absurda concepción", puede relacionarse con el alto porcentaje de error en las respuestas a la pregunta 8 ("¿Qué opina la autora sobre la idea de que la forma está separada del contenido?"), que señalaremos luego al referirnos a la "lectura" de (16).

Si comparamos los tres enunciados, vemos que en (7) los índices de modalidad están coorientados, en (9) se oponen desde proposiciones distintas, en cambio, en (8) la confrontación se da dentro de una proposición: Como habíamos señalado antes, estos casos en los que la polémica se muestra en los índices de modalidad contrapuestos, insertos en el espacio de una proposición, plantean mayores dificultades de registro y se resuelven desmodalizando el segmento afectado.

El estudio del comportamiento respecto de las marcas tipográficas nos revela rasgos del funcionamiento de los índices de modalidad. En primer lugar, muestra la importancia, en la actividad interpretativa, del entorno lingüístico en el que aquellos aparecen y de la posición relativa de los enunciados modalizados en el discurso. Por otra parte, en la medida en que son índices, en la superficie del texto, de la actitud del hablante, que opta por un tramo del continuum que va de la adhesión máxima al rechazo, el lector tiene tendencia a registrar los polos más que las modulaciones intermedias y a considerar a estas como no pertinentes para la construcción de la representación del texto. A esto se suma el hecho de que gran número de índices de modalidad funcionan como la negación polémica, que en un mismo movimiento rechaza un enunciado que expone. Al operar la desmodalización, el lector asigna mayor importancia a lo asertado y considera los índices como rasgos estilísticos no registrables. En nuestro corpus se puede relacionar con el borrado de las modalidades hipotéticas iniciales. Un solo alumno registró "debió de pertenecer" y uno "sería", es decir que fueron consideradas como pertenecien-

tes al continuum "grado de adhesión". Reemplazaron así el verbo por una flecha o, en el primer caso, suprimieron el auxiliar modal. Los apuntes parecen señalar, además, que se registran más fácilmente las modalidades coorientadas o las que se contraponen desde proposiciones distintas que las contraorientadas dentro de una proposición, que supone sujetos modales distintos.

Por otra parte, se observa en general en el grupo de lectores menos entrenados (CBC) una mayor sensibilidad a las marcas tipográficas que a los evaluadores. Dentro de las señales tipográficas, las bastardillas son interpretadas como resaltadores o como marcas de distancia; las comillas, en cambio, rara vez son leídas como marcas de distancia o polifonía, sino que tienden a confundirse con las bastardillas en su función resaltadora, lo que induce a error en más de una oportunidad. Este cambio de signo también se observa con algunas bastardillas en contextos en los que señalan reserva por parte del enunciador principal frente a la palabra referida; en estos casos, se suele interpretar la distancia o la reticencia como adhesión reforzada, con lo que se distorsiona el significado del texto. Cuando la reserva o la oposición del enunciador principal está reforzada por un evaluativo, este tiende, entonces, a ser borrado en los apuntes.

2.3- La negación

Como todo texto polémico, el fragmento abunda en refutaciones de otros enunciados. Estas pueden ser sostenidas por sujetos representados en el mismo texto (Platón, Aristóteles) o por el locutor. Pero este privilegia más que la negación polémica desencadenada por el adverbio, la explicitada en unidades léxicas que niegan diversamente la proposición objeto de la refutación: o presuponen su falsedad ("...la presunción de que ...") o la desestiman desde distintas perspectivas ("falacia", "absurda concepción", "espejismo"). Las evaluaciones señaladas se ubican en el polo negativo del eje verdadero / falso, pero otras acentúan lo axiológico, se instalan en el registro moral y convierten la negación en condena respetando la necesidad retórica de intensificación gradual ("bien intencionada tendencia", "disfraz", "abusar", "vicio"). Si refutar es también denunciar el carácter engañoso de las palabras del otro, rechazar lo moralmente condenable es legitimar su propio discurso y presentarlo como verdadero. El discurso se desliza de una a otra negación, como es habitual en la polémica, y tal vez sea "disfraz" el término que permite el

paso gracias a sus posibles asociaciones semánticas: ocultamiento, engaño, falsedad.

Entrelazadas argumentativamente con estas negaciones polémicas podemos reconocer otras descriptivas, equivalentes de aserciones, donde la negación funciona como atenuación del enunciado afirmado (“...no desafían en realidad...”, “...no necesitan cerrar los ojos...”). Pero también encontramos la figura casi inversa, que niega lo que afirma gracias al efecto de contexto: la ironía (“...la bien intencionada tendencia...”). Y, finalmente, el juego de dos negaciones del cual deriva una afirmación más fuerte que si hubiera sido presentada como tal —en nuestro caso, reforzada, como vimos, por el “pero sí” inicial—: “Pero sí discute la idea platónica de que el arte sea inútil”.

¿Cuál ha sido el comportamiento de los estudiantes respecto de los distintos tipos de negaciones, tal como se muestra en los apuntes? Observamos, por un lado, si registraban el operador de la negación, ya sea el adverbio o el evaluativo, y si atendían, en los casos en que correspondiera, al segmento más amplio al que la negación alcanzaba. Por otro lado, consideramos si utilizaban formas alternativas. Finalmente, correlacionamos estos datos con los obtenidos del análisis de las respuestas al cuestionario de comprensión que exigían el relevamiento de estas modalidades.

Los enunciados afectados por la negación son los siguientes:

- 10- Para Platón, el arte ni tiene una utilidad determinada, ni es en sentido estricto verdadero. /9/ /10/
- 11- Los argumentos de Aristóteles no desafían en realidad...la visión platónica de que el arte es un elaborado engaño, una mentira. /11/
- 12- Pero sí discute la idea platónica de que el arte sea inútil. /12/
- 13- En Platón y Aristóteles, la teoría mimética del arte va pareja con la presunción de que el arte es siempre figurativo. /13/
- 14- Pero los defensores de la teoría mimética no necesitan cerrar los ojos ante el arte decorativo y abstracto. /14/
- 15- La falacia de que el arte es necesariamente un “realismo”... /15/ /16/
- 16- ...la absurda concepción según la cual... “forma”... está separada ...de “contenido”. /18/ /19/

- 17- ...y la bien intencionada tendencia que considera esencial el contenido y accesoria la forma. /20/
18- ...la idea (de contenido) se perpetúa bajo el disfraz de una cierta manera de enfrentar a las obras de arte. /29/
19- ... el abusar de la idea de contenido comporta un proyecto...de interpretación /30/ /31/
20-...ese vicio de acercarse a la obra de arte con intención de *interpretarla*... /32/ /33/
21- ...el espejismo de que exista en realidad algo similar al contenido de una obra de arte /34/

Con respecto a (10), de los 19 alumnos de LF, 13 registran la primera negación y 2 usan formas alternativas (“sin utilidad”, “sin ningún tipo de utilidad”); 9 incluyen la segunda negación y 3 optan por “es un engaño”. En cuanto a la correlación de la negación, 3 eligen “no...ni” y solo 1 “ni...ni”. Las cifras son menores en el caso del CBC: de 20 alumnos, 10 registran que el arte no es útil para Platón, pero solo 7 de ellos registran que no es verdadero y uno lo reemplaza por “es falso”. En los dos grupos el menor registro de la segunda negación podría explicarse porque “en sentido estricto” funcionó como atenuador y llevó a suprimir el sintagma al que afecta. En el CBC ningún apunte registra la negación correlativa, lo que puede relacionarse, junto con el menor registro de la segunda negación, con el alto porcentaje de respuestas a la pregunta 5 del cuestionario que vinculan causalmente los dos términos negados (a la pregunta “¿Por qué el arte no es verdadero, en sentido estricto, para Platón?”, 11 alumnos responden “Porque no es útil” o “Porque no tiene utilidad”, en cambio solo 4 de LF proponen esta respuesta).

En cuanto a (11), 8 de los apuntes de LF registran la negación, de los cuales 3 usan distintas reformulaciones (“no está en contra..”, “no contradice los argumentos de Platón: arte=engaño”), y 15 señalan (12), si bien 9 de ellos reformulan (“pero útil, sí - discute”, “defiende que el arte no es inútil”, “contradice que el arte no sea útil”). Aquí los lectores han sido sensibles al valor argumentativo del “pero” y han interpretado que la conclusión que se puede derivar de (11) es más débil que la de (12) y, por lo tanto, han asignado menor importancia a ese enunciado. En el CBC, de (11) y (12), son solo 7 los apuntes que registran la negación, de diversas maneras (“no sabe si es mentira o no”, “no discute el engaño sino

la utilidad", "No cuestiona la idea de 'mentira'", "Discute con Platón sobre que el arte es inútil", etc.) y, de esos 7, 5 registran la discusión acerca de la inutilidad, también con distintas formulaciones. Los restantes solo mencionan la utilidad que Aristóteles confiere al arte, es decir lo que lo diferencia de Platón, pero sin hacer referencia a este. En este punto la diferencia es muy marcada con los apuntes de LF, que registran mayoritariamente la dimensión polémica. En cuanto a la semejanza entre las teorías de ambos filósofos, omiten el dato el 65% de los apuntes del CBC y el 42% de LF. En este caso, podemos conjeturar que la tendencia a la abreviación que caracteriza el género "apunte" motiva esta reducción o simplificación del texto que llevó a algunos a considerar que el registro de (7) era suficiente. Por su parte, esta omisión podría ser responsable del porcentaje —más alto en CBC que en LF— de respuestas a la pregunta 4 del cuestionario ("¿En qué coinciden las teorías del arte de Platón y Aristóteles?") que pasan por alto la coincidencia señalada (son 11 las respuestas del CBC y 5 de LF que derivan hacia la concepción figurativa del arte el peso de la coincidencia entre ambas teorías).

El deslizamiento en las respuestas a la pregunta 4 se termina de explicar cuando se analizan las formas en que (13) se registra en los apuntes. Solo dos apuntes de LF y uno de CBC registra el término "presunción", en tanto el 73,6% de los apuntes de LF y el 80% de CBC coloca "figurativo" o "arte figurativo" a continuación de los rasgos que caracterizan las teorías de Platón y Aristóteles, ya sea a renglón seguido o con una llave que los abarque. Nuevamente el apunte se contamina con el cuadro sinóptico en su tendencia a la abreviación, a lo que se agrega la dificultad mayor para registrar los valores negativos presupuestos que los expuestos.

En los apuntes de LF, (14) solo aparece una vez indicando la posibilidad ("no necesitan cerrar") y dos veces registrando únicamente la negación ("no cierran", "no le dan la espalda"). Los apuntes del CBC, por su parte, presentan un solo registro, con la reformulación "No necesitan plantear reacciones ridículas como "realismo"". La ausencia casi total de esta zona del texto en los apuntes, no obstante, no se corresponde con el 68,5 % en LF y el 50% en CBC de respuestas correctas a la pregunta 7 ("¿El arte figurativo se opone a (a) el arte abstracto, (b) el arte realista, (c) la teoría mimética, (d) el arte representativo?"). Estos resultados reflejan posiblemente la incidencia del conocimiento previo, reforzado en 4 de los apuntes de LF por expresiones como "pero existe también el arte

decorativo y abstracto". Estos resultados tampoco encuentran un correlato en los registros de CBC correspondientes a (15), ya que solo en 3 apuntes se utiliza el término "falacia" y en 13 se omite esta parte del texto. En los apuntes de LF, 4 registran "falacia" y 2 trasladan la negación a la completiva, lo que puede explicar la diferencia señalada en los resultados en ambos grupos.

En cuanto a (16), 12 apuntes de LF registran el axiológico negativo "absurda concepción". En los de CBC, hay solo 3 menciones al mismo; "absurda" aparece en 2 apuntes más, como "defensa absurda" y "la defensa del arte es absurda". En los 15 apuntes restantes se omite la evaluación negativa y se conserva solo la distinción "forma/contenido". Esta omisión desencadena los errores en las respuestas de CBC a la pregunta 8 ("¿Qué opina la autora sobre la idea de que la forma está separada del contenido?"): apenas 7 alumnos, de un grupo de 20, responden correctamente, ya sea recuperando la evaluación que se hace en el texto o reformulando de distintas maneras. En cambio, en LF podemos correlacionar los resultados a la pregunta 8 con los registros en los apuntes, ya que 14 alumnos, de un grupo de 19, respondieron correctamente.

En cuanto a la ironía (17), ningún alumno de LF ni de CBC la registra en sus apuntes como tal y un solo alumno del primer grupo escribe "tendencia", haciéndola depender de "absurda concepción". Esto demuestra las dificultades que presenta la lectura de la ironía, ya que es un fenómeno de polifonía que exige leer la negación en la afirmación a partir de la confrontación del enunciado irónico con el entorno, lo que implica, por otra parte, la comprensión de la orientación argumentativa del párrafo.

En los otros casos, la diferencia entre los grupos se acentúa. Los apuntes de CBC no registran el axiológico "disfraz", a excepción de uno que lo reformula como "aunque se disfrace de intención de interpretarla". En cambio, aparece en 3 de LF. "Abusar" y "vicio" (19 y 20) aparecen mencionadas en 5 y 6 apuntes respectivamente de CBC, mientras que en LF, 10, en un caso, y 9, en el otro, los registran. En cuanto a "espejismo" (21), solamente se lo menciona en 3 apuntes de CBC, pero en 10 de LF. Estos datos los podemos relacionar con los resultados obtenidos por ambos grupos en las respuestas a la pregunta 9 ("¿Qué relación establece la autora entre contenido e interpretación?"), que exigía considerar la dimensión polémica en el último tramo del texto. Mientras que el total de respuestas correctas de los alumnos del CBC fue 7, 13 alumnos de LF res-

pondieron satisfactoriamente. Recordemos, además, que, como lo señalamos al analizar el comportamiento respecto de las bastardillas, 6 alumnos de CBC excluyeron de su apunte el párrafo final del texto.

Si consideramos que a lo largo de la lectura se va construyendo una representación, producto de la actividad lectora pero estimulada, orientada, limitada por el mismo texto, los alumnos que integran la dimensión polémica, es decir que reconocen la voz del locutor opuesta a las otras, pueden, cuando se acentúa la confrontación en el último párrafo, asignarle coherencia (lo que se evidencia, además, en un mayor registro de los términos refutativos). Aquellos que han borrado las marcas del sujeto y han actuado como si fuera un simple texto expositivo se bloquean, no pueden activar una información que no han registrado, no pueden desencadenar ninguna búsqueda y detienen entonces el apunte antes del último párrafo o copian indiscriminadamente.

3- Conclusiones

Interrogar las modalidades desde la actividad interpretativa nos ha permitido delimitar, a partir de la lectura de un texto argumentativo, los índices más focalizados por la población estudiada, ya sea porque se reconocen con mayor facilidad o porque se consideran más pertinentes respecto del significado de los enunciados. Estos índices son tanto los que integran el campo de la negación como las marcas tipográficas. A las otras formas de refuerzo o atenuación de la aserción no sostenidas tipográficamente sino por modos verbales, perífrasis modales, unidades léxicas o expresiones modalizadoras, se atiende menos, como si solo fueran gestos estilísticos sin mayor incidencia. En el continuum correspondiente al "grado de adhesión" del sujeto respecto del contenido proposicional, estas parecen ser formas no polares que ocupan un segundo plano respecto de las otras.

Pudimos evaluar también, aunque solo sea parcialmente, la incidencia del entorno y de la orientación argumentativa global del texto en la interpretación de las marcas tipográficas, y entrever el "efecto de resonancia" que actúa sobre un enunciado que ocupa una posición posterior en la serie cuando el que lo antecede tiene el mismo índice de modalidad (lo que se evidencia, en los lectores entrenados, en una interpretación más adecuada del segundo índice).

Por otra parte, se mostró la importancia, en la representación de un texto argumentativo, del reconocimiento discursivo de enunciadores que sostienen posiciones distintas, lo que se manifiesta, entre otros, en el registro de los índices de la negación que los ponen en escena. La diferencia entre los dos grupos fue más marcada en lo referido a los axiológicos negativos, que son dominantes, además, en la última parte del texto. El grupo más entrenado acentuó el registro de estas modalidades, a diferencia del otro grupo, en el cual incluso algunos alumnos optaron por excluir del apunte el párrafo final. Esto pareciera demostrar que, en un texto argumentativo como el presentado, los lectores que son sensibles a la dimensión polémica y registran la confrontación de la voz del locutor con la de los otros enunciadores pueden construir una representación coherente del texto, mientras que los lectores menos sensibles a estas formas de polifonía se sienten perdidos y no pueden integrar en un todo estabilizado las distintas informaciones contrapuestas que aquel les suministra. La diferencia en el registro de los axiológicos se relaciona con las respuestas a las preguntas que exigen focalizar en la "opinión" de la autora: el grupo entrenado tuvo un desempeño más satisfactorio.

Otra diferencia entre ambos grupos reside en el reconocimiento del valor argumentativo del "pero", que, en un segmento del texto, enlaza dos enunciados donde aparece un funcionamiento no polémico de la negación que obliga a derivar un enunciado afirmativo atenuado, en un caso, y enfatizado, en el otro. A través de este juego polifónico, el texto expone la coincidencia y la diferencia entre las posturas de Platón y Aristóteles. El grupo menos entrenado tiene mayores dificultades para reconocer la primera y para enfocar la segunda como eje de la polémica.

En cuanto a las dificultades comunes en ambos grupos, que podemos inferir del registro de las modalidades en los apuntes, tienen que ver también con fenómenos polifónicos. En un caso, se trata de la presencia, dentro de una proposición sostenida por un enunciador, de una marca tipográfica que remite a otro, el locutor, que refuta al primero o por lo menos señala su desacuerdo con él. Esta confrontación de voces en el marco de una proposición plantea dificultades de registro en la mayoría de los alumnos. Otro caso es el de la ironía, que obliga a contrastar el enunciado con el entorno para poder leer la negación en la afirmación. Ambos exigen, en la interpretación, la consideración del contexto para poder efectuar una doble lectura.

La universidad es un contexto privilegiado para la argumentación:

allí se confrontan teorías e interpretaciones de teorías, y la bibliografía, específicamente en el área de Ciencias sociales y Humanidades, se da bajo la forma del ensayo y la crítica, géneros ambos argumentativos y esencialmente polifónicos. De aquí la importancia de un entrenamiento sistemático con este tipo de textos desde los últimos años de la escuela media. La pedagogía de la lectura no debe agotarse en el nivel primario ni en los primeros años del secundario. Las dificultades que plantea la lectura de textos opacos, enunciativamente densos, hacen que su abordaje se desplace, forzosamente, hacia los últimos años de la escuela media. Si consideramos que el aprendizaje de una disciplina no se limita a los contenidos que le son propios sino que incluye el discurso específico, el entrenamiento en la lectura de textos disciplinares no adaptados, es decir, no escolarizados o simplificados para responder a las exigencias de los libros de texto, es imprescindible para lograr un buen desempeño en el nivel superior.

Bibliografía

- Arnoux, Elvira y Maite Alvarado (1997) La escritura en la lectura. Apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos, en M. C. Martínez (comp.) *Los procesos de la lectura y la escritura*, Universidad del Valle, Cali.
- Anscombre, Jean Claude y Oswald Ducrot (1983) *L'Argumentation dans la langue*, Bruselas, Mardaga.
- Bally, Charles (1944) *Linguistique Générale et Linguistique Française*, Berna, A. Francke.
- Bassano, Dominique (1990) Développement et organization du langage: le traitement d'énonces modaux chez l'enfant, en Charolles, M., Fisher, S. y Jayez, J. (comps.), *Le discours. Représentations et interprétations*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Denhière, Guy, y Serge Baudet (1992) *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*, París, Presses Universitaires de France.
- Ducrot, Oswald (1984) *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, Hachette.
- Ehrlich, Marie-France (1994) *Mémoire et compréhension du langage*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- Fayol, Michel y otros (1992) *Psychologie cognitive de la lecture*, París, PUF.
- Nolke, Henning (1993) *Le regard du locuteur*, París, Kimé.
- de Vega y otros (1990) *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*, Madrid, Alianza.
- Vignaux, Georges (1988) *Le discours, acteur du monde. Énonciation, argumentation et cognition*, París, Ophrys.

Anexos

1. Texto

Contra la interpretación

La primera experiencia del arte debió de pertenecer al mundo del encantamiento, de la magia; el arte sería un instrumento del rito (las pinturas de las cuevas de Lascaux, Altamira, Niaux, La Pasiega, etc.). La primera *teoría* del arte, la de los filósofos griegos, proponía que el arte era mimesis, imitación de la realidad.

Y en este punto precisamente se plantea la cuestión peculiar del *valor* del arte. Pues la teoría mimética, por sus propios términos, reta al arte a justificarse a sí mismo.

Platón, que propuso la teoría, lo hizo al parecer con vistas a establecer que el valor del arte es dudoso. Al considerar los objetos materiales ordinarios como objetos miméticos, imitaciones de formas o estructuras trascendentes, hasta la mejor pintura de una cama sería solo una "imitación de una imitación". Para Platón, el arte, ni tiene una utilidad determinada (la pintura de una cama no sirve para dormir encima) ni es, en sentido estricto, verdadero. Y los argumentos de Aristóteles en defensa del arte no desafían en realidad la visión platónica de que el arte es un elaborado engaño, una mentira. Pero sí discute la idea platónica de que el arte sea inútil. Mentira o no, el arte tiene, para Aristóteles, un cierto valor, en cuanto forma de terapia. Después de todo, replica Aristóteles, el arte es útil, medicinalmente útil, en cuanto suscita y purga emociones peligrosas.

En Platón y Aristóteles la teoría mimética del arte va pareja con la presunción de que el arte es siempre figurativo. Pero los defensores de la teoría mimética no necesitan cerrar los ojos ante el arte decorativo y abstracto. La falacia de que el arte es necesariamente un "realismo" puede ser modificada o descartada sin ni siquiera trascender los problemas delimitados por la teoría mimética.

El hecho es que toda la conciencia y reflexión occidentales sobre el arte han permanecido en los límites trazados por la teoría griega del arte como mimesis o representación. Solo admitiendo esta teoría, el arte en cuanto tal -por encima y más allá de determinadas obras de arte- se hace problemático, necesitado de defensa. Y es la defensa del arte la que engendra la absurda concepción según la cual algo, que nos han

enseñado a denominar "forma", está separado de algo que nos han enseñado a denominar "contenido", y la bien intencionada tendencia que considera esencial el contenido y accesoria la forma.

Incluso en tiempos modernos, descartada ya la teoría del arte en cuanto representación de una realidad exterior por la mayoría de artistas y críticos, y admitida la teoría del arte como expresión subjetiva, persiste el rasgo fundamental de la teoría mimética. Concibamos la obra de arte según un modelo pictórico (el arte como pintura de la realidad) o según un modelo de afirmación (el arte como afirmación del artista), el contenido sigue apareciendo en primer lugar. El contenido podrá haber cambiado. Quizás sea ahora menos figurativo, menos lúcidamente realista. Pero aún se supone que una obra de arte *es* su contenido. O, como suele afirmarse hoy, que una obra de arte, por definición, *dice* algo ("X dice que...", "X intenta decir que...", "X dijo...", etc.).

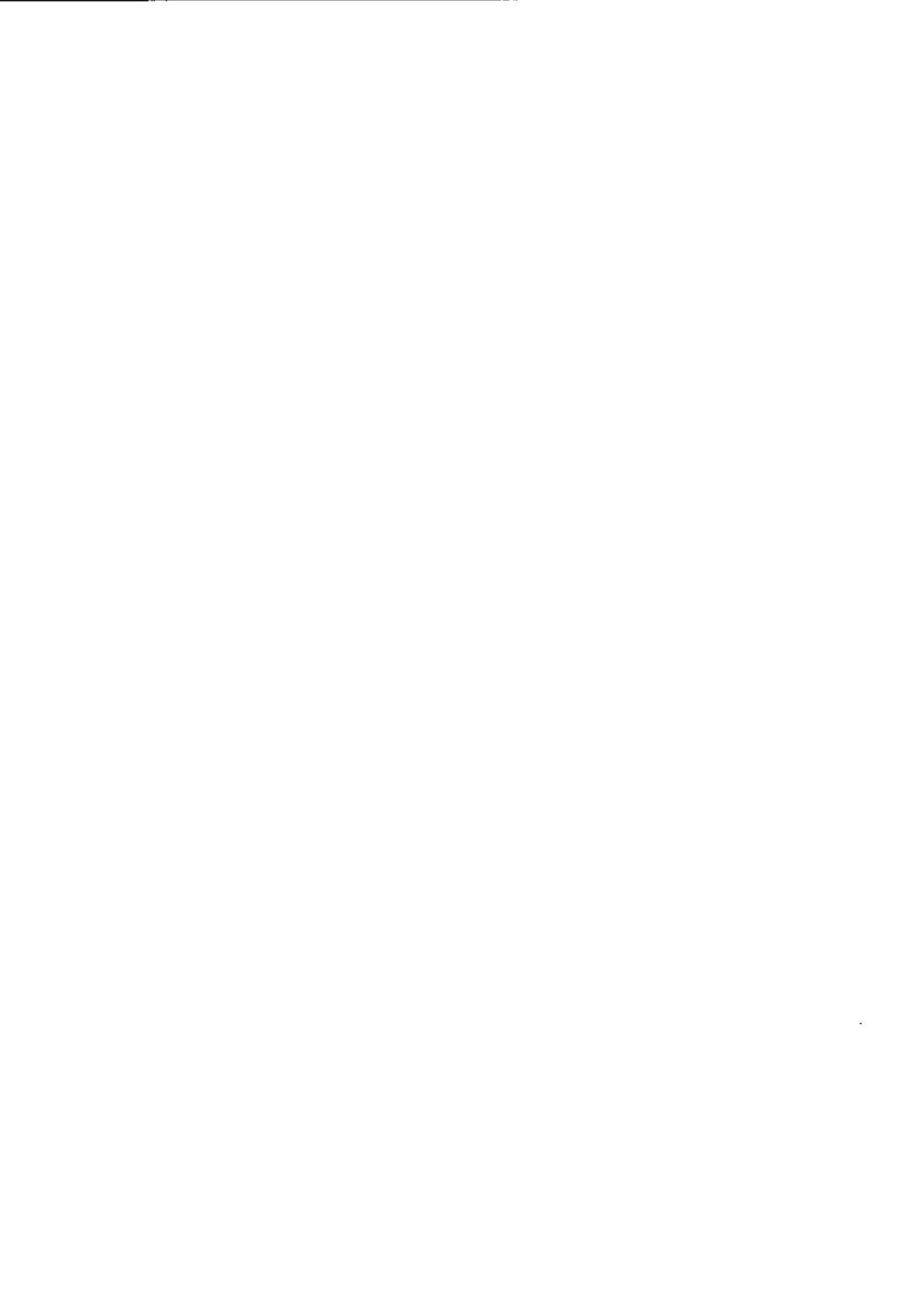
Aunque con la actual evolución de muchas artes pueda parecer que nos distanciamos de la idea de que la obra de arte es primordialmente su contenido, esta idea continúa ejerciendo una extraordinaria hegemonía. Permítaseme sugerir que eso ocurre porque la idea ahora se perpetúa bajo el disfraz de una cierta manera de enfrentarse a las obras de arte, profundamente arraigada en la mayoría de las personas que consideran seriamente cualquiera de las artes. Y es que, el abusar de la idea de contenido comporta un proyecto, perenne, nunca consumado, de *interpretación*. Y, a la inversa, es precisamente ese vicio de acercarse a la obra de arte con intención de *interpretarla* lo que sustenta el espejismo de que exista en realidad algo similar al contenido de una obra de arte.

2. Cuestionario

1. ¿Usted considera que el texto que acaba de leer es
 - a) muy fácil de comprender
 - b) fácil de comprender
 - c) de comprensión normal
 - d) difícil de comprender
 - e) muy difícil de comprender
2. El objetivo fundamental del texto que acaba de leer es
 - a) explicar las teorías del arte de Platón y Aristóteles
 - b) discutir la idea de contenido en la obra de arte

- c) demostrar que el contenido en la obra de arte es más esencial que la forma
 - d) describir la evolución histórica de las teorías del arte.
3. ¿Qué significa “mímesis”?
 4. ¿En qué coinciden las teorías del arte de Platón y de Aristóteles?
 5. ¿Por qué el arte no es verdadero, en sentido estricto, para Platón?
 6. ¿Cuál es la utilidad del arte para Aristóteles?
 7. El arte figurativo se opone a
 - a) el arte abstracto
 - b) el arte realista
 - c) la teoría mimética
 - d) el arte representativo
 8. ¿Qué opina la autora sobre la idea de que la forma está separada del contenido?
 9. ¿Qué relación establece la autora entre contenido e interpretación?





Mariana di Stefano
María Cecilia Pereira

*Representaciones sociales
en el proceso de lectura*

C.B.C. e Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Gran parte de los estudios realizados desde la psicología cognitiva sobre los procesos de lectura se han centrado en la descripción de modelos que dan cuenta de las operaciones que el sujeto lleva a cabo en su interacción con un texto¹. Sin embargo, son pocos los que se han ocupado de establecer modelos que describan el proceso de regulación selectiva, automática o controlada, de las operaciones cognitivas involucradas en la lectura de textos complejos.

¿Por qué un lector establece relaciones entre las características de la obra y su autor? ¿Por qué complementa con información que posee sobre un tema la que obtiene a partir de la lectura? ¿Qué hace que un lector confronte perspectivas o posturas diversas ante la lectura de distintos textos sobre un tema?

Pensamos que los conocimientos previos del sujeto –tanto de índole lingüística como enciclopédica–, considerados una variable decisiva, no son suficientes para explicar la selección de operaciones que lleva a cabo el sujeto a la hora de resolver una tarea interpretativa. Creemos que se torna indispensable acercarse a la noción de representación –tal como ha sido estudiada por la psicología social, por la sociología e incluso por

1. Por ejemplo, la investigación proveniente de la sicolingüística experimental analiza el proceso de lectura a partir de la interacción entre las propiedades informativas del texto y un lector concreto que dispone de una determinada base de conocimientos conceptuales y lingüísticos para tratar dicha información. Esta disciplina ha señalado la importancia tanto de los procesos automáticos, como de los procesos controlados de resolución de problemas (procesos metacognitivos) involucrados en el proceso de lectura, tales como la regulación de la atención selectiva, la puesta en funcionamiento propositiva de la base de conocimientos conceptuales, la jerarquización de la información del texto, etc. (Fayol, 1992).

la psicología del aprendizaje— a la explicación de estos aspectos del proceso de comprensión lectora.

Articular la noción de representación con el proceso de lectura implica contemplar la representación que el lector tiene de la situación comunicativa en la que la lectura se lleva a cabo, su representación de lo que es leer, de su rol como lector y de la finalidad de la lectura. Estas representaciones poseen un doble carácter social porque no son meramente individuales y porque atañen a la situación comunicacional en la que las prácticas se desenvuelven.

Los estudios experimentales sobre las representaciones provienen, en parte, de la psicología social y no se refieren de manera específica a la resolución de problemas interpretativos vinculados con la lectura. Sin embargo, las investigaciones que versan sobre el funcionamiento socio-cognitivo del sujeto coinciden en señalar que los comportamientos de los individuos o de los grupos no están determinados por las características objetivas de la situación a la que se enfrentan sino por la representación que poseen de dicha situación (Abric, 1992). Así, no es la tarea real a resolver por el o los sujetos, ni el destinatario concreto con el que interactúan lo que determina respuestas y conductas. Enfrentados a tareas idénticas, en situaciones reales idénticas, son las representaciones que los sujetos tienen de dichas tareas y/o de sus destinatarios las que generan diferentes respuestas o conductas (Abric, 1971). Creemos entonces indispensable analizar desde esta óptica la resolución de tareas específicas de lectura.

Vinculando los planteos de la psicología cognitiva y de la psicología social, el presente trabajo² se propone analizar la influencia de las representaciones en los procesos de lectura para mostrar hasta qué punto inciden en la selección de las operaciones cognitivas que se ponen en juego en estas prácticas entre los estudiantes universitarios.

2. El trabajo forma parte de una investigación mayor llevada a cabo en la Universidad de Buenos Aires que se ha centrado en la identificación y análisis de las dificultades de los alumnos de su ciclo inicial para encarar la escritura y la lectura crítica de textos académicos y científicos. Luego de realizar un diagnóstico de las características relevantes de la producción y de la comprensión de textos de los estudiantes (Cfr. Arnoux et al, 1996), nos hemos detenido en el estudio de la situación de comunicación en la que se desarrolla la lectura y la escritura en la Universidad.

1. ¿Qué son las representaciones?

Las representaciones –que dan lugar a una construcción o reconstrucción de la realidad– integran de manera específica tanto la dimensión social como la dimensión psicológica del sujeto (Fischer, 1995). De ahí que, precisamente por este carácter doble, hayan sido objeto de estudios tanto sociológicos como psicológicos.

Es necesario aclarar que no consideramos aquí la noción de representación de uso más frecuente en la psicología cognitiva. Esta corriente se ha centrado en el estudio de las representaciones que se activan en el sujeto a partir de la información del texto y que regulan su comprensión³. Pero le ha asignado escasa importancia al contexto sociocultural en el estudio de la representación vinculado con los problemas del conocimiento (Carretero, 1997). Por ello, nos hemos guiado por los aportes de la psicología social y la sociología para explorar este terreno.

Para la psicología social, las representaciones son sistemas de valores, de nociones y de prácticas referidas a objetos, aspectos o dimensiones del medio social (Moscovici, 1961). Se trata de modalidades del pensamiento práctico que constituyen un instrumento para la percepción de las situaciones y la elaboración de respuestas. Abric las ha concebido como “el producto y el proceso de una actividad mental por la cual un individuo o un grupo reconstruye la realidad a la cual está confrontado y le atribuye un significado” (Abric, 1988).

D. Jodelet (1989) ha señalado que las representaciones “legibles en o inferibles de diversos soportes (lingüísticos, conductuales, materiales), constituyen una forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida, que tiene un fin práctico y contribuye a la construcción de una realidad común a un conjunto social”. Para esta autora, ese fin práctico puede entenderse como de estructuración y regulación social: la representación es en sí misma un saber de “carácter práctico por el tipo de ex-

3. Se han descrito los llamados esquemas (Minsky, 1975) en tanto representaciones de situaciones estereotipadas situadas en la memoria a largo plazo, que son empleados durante el proceso de comprensión para acceder, por ejemplo, a un texto cuyo significado está vinculado con el esquema en cuestión. También se ha definido el concepto de modelo mental como una representación que, a diferencia de los esquemas, se construye en la memoria de trabajo, tiene una duración más efímera y facilita la reconstrucción del espacio de un problema y su resolución.

perencias a partir de las cuales se produce, por los marcos y condiciones en los que se halla y, sobre todo, porque sirve para actuar sobre el mundo”.

La psicología social considera a las representaciones como fenómenos complejos compuestos por elementos diversos: informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, creencias, valores, actitudes, opiniones, imágenes, siempre organizados como un saber sobre el estado de la realidad (Jodelet, 1989). Están determinadas por sistemas de pensamiento más amplios, ideológicos o culturales, por el estado de los conocimientos científicos a la vez que por la condición social y la esfera de la experiencia privada y afectiva de los individuos.

Otras ciencias sociales —que han incorporado la noción de representación como parte de su objeto de estudio—, como la sociolingüística y la sociología de la lectura, destacan especialmente “el carácter fundamentalmente dinámico, conflictual, interactivo, de reconstrucción permanente de la realidad social” de toda representación (Windisch, 1989, cit. en: Boyer, 1990). Para P. Bourdieu, “debe incluirse en lo real la representación de lo real, o más exactamente la lucha de representaciones, en el sentido de imágenes mentales pero también de manifestaciones sociales destinadas a manipular las imágenes mentales” (1982).

Como vemos, el concepto de representación ha ido cobrando cada vez más importancia en las diversas disciplinas, lo cual produjo en los últimos años una gran cantidad de investigaciones experimentales que apuntaron a describir las representaciones de distintos grupos sociales vinculadas a diferentes objetos y prácticas. Estos trabajos fortalecieron la articulación entre los abordajes psicológico y social de diversos objetos de estudio y lograron perfeccionar la metodología de investigación en este terreno.

En el campo específico de la educación, la noción de representación tiene una importancia decisiva (Cfr. Gilly, 1989); se ha investigado su incidencia en el comportamiento de los diferentes miembros de la comunidad educativa, en el modo de encarar y resolver problemas, entre otros. Pero quedan aún por realizar estudios experimentales en el terreno de las didácticas especiales. Es el caso de las representaciones sociales acerca de la lectura, y también de la escritura; en particular, las que atienden a las relaciones entre los diferentes elementos de la representación de la situación comunicativa en que las prácticas pedagógicas se llevan a cabo.

Al encarar esta tarea, nos ha interesado rescatar de los diferentes aportes teóricos el carácter anticipatorio de las representaciones, en la medida en que preceden la acción de los sujetos, la predeterminan, su carácter dinámico y conflictual y su susceptibilidad para ser transformadas.

En el presente trabajo, nos vamos a ocupar especialmente de las representaciones que los alumnos poseen del texto escrito y de la tarea del lector en el contexto institucional universitario. Recurriremos al análisis del discurso escrito y oral producido por los estudiantes para resolver una consigna que involucra la interpretación de textos. A través de sus producciones, describiremos las representaciones cuyos rasgos se infieren no solo de la información explícita que ofrecen sus escritos, sino también de las huellas enunciativas y de los diferentes niveles de organización textual. Finalmente, analizaremos su incidencia en la selección de operaciones cognitivas desplegadas por los estudiantes.

2. Las representaciones de los alumnos del primer ciclo universitario

El estudio de las dificultades en la lectura y en la producción escrita de los alumnos del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires (CBC-UBA) nos condujo a contemplar la representación de la situación comunicativa en la que estas prácticas se desarrollan y, en particular, la representación que los alumnos poseen de la interacción entre el lector y el texto indicado para lectura⁴.

En una prueba diagnóstica, se solicitó a los alumnos que opinaran sobre un artículo periodístico sencillo. Se trataba de un texto fuertemente modalizado y marcado por evaluaciones taxativas sin suficiente fundamentación por parte del enunciador, que abrían la posibilidad de identificar aspectos sobre los que se podía opinar. Por otra parte, el texto abordaba una temática cercana a los jóvenes, en particular en lo que respecta a la droga, que podía funcionar como disparador de actitudes polémicas, en la medida en que asociaba discursivamente droga, locura y juventud.

4. di Stefano M., Pereira M.C.(julio, 1996) "Incidencia de las representaciones en la selección de operaciones metadiscursivas", 1° Jornadas de Investigadores, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

El análisis de las producciones de los alumnos mostró cómo, ante la explicitación inicial de un desacuerdo con los planteos del texto (en el 70% de los casos), sus respuestas, plagadas de modalizaciones que tendían a moderar sus aserciones, terminaron por eludir el despliegue argumentativo y polémico previsto.

La abundancia en el uso de atenuadores de la aserción, además de un empleo recurrente de los verbos de sentir y de creencia mostraron un alumno que –pese a encontrarse en un ámbito universitario– no se construye en su escrito como un sujeto integrante de la comunidad científica, sobre el que recaen determinadas exigencias. La consigna solicitaba al alumno **opinar**, que en el contexto institucional implica la explicitación de un juicio personal acerca de un enunciado dado, y su fundamentación. Para ello, el productor del texto debía, en primer lugar, reconocer la subjetividad del otro, adscribirla a una postura dada, identificar los conceptos pilares de esa postura, apelar a sus propios saberes previos sobre el tema específico o sobre aspectos sobre los cuales fuera pertinente establecer relaciones. También debía tomar posición y fundamentar sus aserciones sobre la base de saberes legitimados o legitimables en el medio académico o bien explicitar la imposibilidad de hacerlo por falta de información sobre el tema.

Sin embargo, las marcas lingüísticas señaladas muestran a un enunciador que, al dar su opinión, considera suficiente recurrir a su experiencia personal y a los sentimientos para introducir o fundamentar sus aserciones. El sujeto enunciativo construido no es un sujeto que juzga aciertos o errores, sino que “siente”, “le parece” y que a partir de ese parecer basado en su experiencia, opina. Este sujeto enunciativo se muestra inseguro y sin intención ni autoridad para hacer cuestionamientos. La representación que tiene de sí mismo en esa situación es de desequilibrio con respecto al otro polo del circuito comunicativo, el artículo dado, en cuanto a la autoridad para opinar. Y no es solamente el desequilibrio que podría producirse en un lector no experto; es un desequilibrio que lo excluye de su posibilidad de ejercer un rol cuestionador aun frente a un artículo periodístico sencillo como el que se les ofreció y con el cual habían manifestado su discrepancia. Pero a la vez, esa representación de sí mismo es la de un sujeto que tampoco se siente exigido a fundamentar sus aserciones ni a demostrar sus conocimientos en la respuesta a una consigna en el marco institucional.

El modo en que fue resuelta la consigna pone en evidencia que los

alumnos poseen una representación dominante del escrito, leído en el ámbito institucional, definida fundamentalmente por el rasgo de autoridad, que lo torna incuestionable, y por el rasgo de transparencia en su construcción

A su vez, la presencia de una representación de la institución mediadora —en este caso particular, la UBA— como una institución que avala la autoridad de la palabra escrita tuvo un efecto inhibitor de la actitud polémica y ninguna incidencia en el control genérico del texto a producir.

A partir de los resultados obtenidos respecto de las representaciones del texto leído y de la institución, encaramos el estudio de las representaciones de la lectura entre los estudiantes.

Partimos de la hipótesis de que la representación que los alumnos del Ciclo Básico Común de la UBA tienen acerca de lo que es la lectura, acerca de la finalidad de esta tarea en el ámbito universitario y acerca de ellos mismos como lectores dentro de la institución, incide negativamente en el proceso de planificación y control de su propia comprensión.

2.1. Las representaciones de la lectura

Consideramos que, como institución, la Universidad prescribe y regula formas en que los textos deben ser leídos. En el ámbito de las carreras vinculadas con las Ciencias Humanas, estas formas están en parte explicitadas por las consignas que plantea el docente en función de los objetivos de su cátedra y en parte están orientadas, ya de antemano, por los objetivos de la institución. Por eso, en este contexto académico, dado un corpus bibliográfico determinado, las características de los textos y las relaciones que estos guardan entre sí definen por sí mismas también qué tipos de operaciones debe poner en práctica el lector, aunque ninguna consigna lo explicita.

Por ejemplo, si la información que aportan dos o más fuentes bibliográficas dadas es complementaria, se espera que los alumnos la jerarquicen en cada texto y la integren. En cambio, si la información es contrapuesta, se espera que el alumno tienda a confrontar los textos, a detenerse en los distintos puntos de vista y a tratar de entenderlos y atribuirles una explicación estableciendo relaciones entre situación enunciativa y enunciado en los diferentes documentos. Una construcción adecuada del marco de lectura implícito que exige un corpus bibliográfico dado en el

ámbito institucional es lo que le permite al alumno planificar y llevar a cabo correctamente distintas operaciones cognitivas como las que acabamos de mencionar.

Intentaremos demostrar cómo, en esa construcción, en esa planificación de su proceso de comprensión lectora, inciden las representaciones que los alumnos tienen de las prácticas de lectura institucionales —derivadas posiblemente de sus prácticas escolares previas— que no siempre son coincidentes con lo que desde la institución se les reclama.

Para observar la selección de las operaciones cognitivas por parte de los alumnos frente a las exigencias de un corpus dado y obtener datos acerca de las representaciones y su incidencia en el proceso metacognitivo, se administró la siguiente prueba⁵:

¿Cómo leería los fragmentos que siguen un estudiante universitario? ¿En qué información se detendría y qué información buscaría ampliar? ¿Por qué?

Primer fragmento:

“Peñaloza no fue jamás un hombre oscuro. Perteneció a una de las más antiguas, como de la más notable familias de La Rioja, y la que ha contado y cuenta entre los suyos personas muy respetables.

Muy niño aún, fue tomado a su cargo por un anciano sacerdote de la provincia de La Rioja, a quien acompañó hasta su muerte. Este respetable anciano, cuyo nombre hemos sabido y no recordamos en este momento, balbuciente ya por su avanzada edad, no podía pronunciar claro la palabra muchacho con que acostumbraba llamarlo, y solo le daba el nombre de Chacho, que ha venido a hacerse célebre en los fastos de nuestra historia política, y que será la eterna pesadilla de los que se han echado sobre sí la odiosa responsabilidad de su alevosa muerte.

Popularizado este nombre entre los jóvenes de su época, y muerto ya el anciano sacerdote que lo tuvo a su cargo, el general Quiroga lo llevó

5. Se tuvo especial cuidado en no violentar la situación habitual en las que se desarrollan las prácticas de lectura de los alumnos en sus clases. Para evitar la artificialidad de muchos estudios experimentales, la prueba —tomada por los profesores de cada curso— se planteó como un ejercicio más de los Talleres de Lectura y Escritura del CBC-UBA, a los que asisten estudiantes de las carreras humanísticas.

La muestra analizada, compuesta por un total de 80 escritos, contempló distintas bandas horarias de dos sedes del C.B.C..

a su lado haciendo con él las veces de padre, y dándole como expresión de su afecto el nombre de 'Chachito'."

José Hernández, "Vida del Chacho".

Segundo fragmento:

"Este era el Chacho en 1842, y ese era el Chacho en 1863, en que terminó su vida. Ni aun por simple curiosidad merece que hablemos de su origen. Dícese que era fámulo de un padre, quien al llamarlo, para más acentuar el grito, suprimía la primera sílaba de muchacho, y así se le quedó por apodo "Chacho"; y aunque no sabía leer, como era de esperarse de un familiar de convento, acaso el haberlo sido le hiciese valer entre hombres más rudos que él. Firmaba sin embargo con una rúbrica los papeles que le escribía un amanuense o tinterillo cualquiera, que le inspiraba el contenido también; porque de esos rudos caudillos que tanta sangre han derramado, salvo los instintos que le son propios, los demás es la obra de los pilluelos oscuros que logran hacerse favoritos."

Domingo F. Sarmiento, "El Chacho".

Con respecto a los textos, se seleccionaron fragmentos breves de *La vida del Chacho*, de José Hernández y *El Chacho*, de Domingo F. Sarmiento, referidos en ambos casos al origen del apodo del caudillo, General Angel Vicente Peñaloza. Las versiones de Sarmiento y de Hernández no son coincidentes, poseen orientaciones argumentativas contrapuestas, de modo que ponían al alumno ante una situación de lectura análoga a la que se verá obligado a transitar a lo largo de su vida académica para investigar un tema a partir de la consulta de fuentes diversas. Los textos presentan rasgos muy marcados de opacidad, cuya identificación buscamos comprobar, ya que nos aportarían información acerca de los aspectos en los que se detienen para confrontar dos textos.

La selección buscó, también, que la falta total de conocimientos sobre el tema no fuera un obstáculo para la resolución de la consigna. Por ello, se seleccionaron dos autores centrales del siglo XIX argentino, tanto de nuestra vida política como literaria, con los que los alumnos debían

haber tenido algún tipo de contacto a lo largo de su escolaridad. Ambos forman parte de los contenidos de los programas de estudio, ya sea a través de sus obras más significativas –*El gaucho Martín Fierro*, de Hernández, y *Facundo*, de Sarmiento– como por su participación política en el proceso de construcción del estado nacional. De este modo, los conocimientos sobre los autores podían orientar la resolución de la consigna y ofrecernos, también, información sobre la capacidad para establecer relaciones con los conocimientos previos sobre el tema.

Con respecto a las consignas, buscaron que el alumno se ubique en el lugar de alumno-lector universitario para que reflexione y explique las operaciones que considera debe llevar a cabo para cumplir con dicho rol. En esta información pudieron inferirse las representaciones que los alumnos tienen de las formas de leer y de su rol como lectores.

El trabajo escrito de los alumnos fue complementado con una puesta en común oral sobre la tarea realizada, que los docentes propusieron a los alumnos después de que éstos entregaron sus pruebas.

El primer dato relevante de nuestro análisis fue que un porcentaje muy alto de alumnos había organizado su respuesta en dos partes –señaladas por marcas de sucesión del tipo 1)...2) o un subtítulo: Texto 1-Texto 2– destinadas a la reflexión sobre cada uno de los fragmentos dados. La disposición espacial del escrito se interpretó, en este caso, como un índice del tipo de lectura realizada y de la representación de la tarea dada.

Esta organización espacial ya nos estaba indicando que la tendencia a establecer relaciones entre los fragmentos había sido escasa, y que más bien se había leído cada texto en forma autónoma.

Cuadro A
Organización espacial del escrito

| respuesta única | divide la respuesta en dos partes | divide la respuesta en cuatro partes ⁶ |
|-----------------|-----------------------------------|---|
| 4,7% | 80,9% | 14,4% |

6. Indica el porcentaje de alumnos que respondió para cada texto cada una de las preguntas por separado.

Los bloques textuales, producto de la distribución espacial del texto, denotan en este caso un trabajo explícito, no solo de enunciación sino de organización: dan cuenta de las habilidades escriturarias de los alumnos tanto como de sus habilidades lectoras.

Por ello, la disposición de la respuesta permitió inferir los marcos de lectura construidos por los alumnos: o bien la constitución de un "corpus" con ambos fragmentos, lo que supone una lectura comparativa, o bien la lectura autónoma de cada uno.

Fue muy significativo que solo el 4,7% de los alumnos respondiera a la pregunta en un solo bloque textual organizado en párrafos. Este ítem nos permitió comprobar que los alumnos no tienen automatizado el establecimiento de relaciones entre los textos, o bien que si las realizan⁷, no conciben en su mayoría una bibliografía dada como un corpus que merezca un análisis global.

De esta organización espacial de los escritos dedujimos que la representación de la tarea de lectura a realizar en el ámbito académico no incluye, para un alto porcentaje de alumnos, el rasgo "*establecimiento de relaciones entre fuentes*".

Este rasgo fue ratificado al analizar las operaciones cognitivas involucradas en la lectura. Se observó en las respuestas de los alumnos si habían establecido o no relaciones entre los textos; si los habían contextualizado, si habían cuestionado la veracidad de alguna o de ambas versiones, si habían considerado significativas las marcas enunciativas de los textos, si adherían a la postura de alguno de los autores y si habían valorado como útil o inútil el corpus dado para ellos, como estudiantes.

Como puede verse en el siguiente cuadro, la falta de un establecimiento automático de relaciones se da, no solo entre textos, sino también entre el autor y su enunciado, y entre los conocimientos previos del alumno y la información obtenida por la lectura.

7. Como veremos más adelante, el porcentaje de los que confrontaron los textos es mayor, pero estas comparaciones aparecieron como comentarios dispersos en las distintas partes de los escritos.

Cuadro B
Operaciones cognitivas desplegadas

| | SI | NO |
|---|---------|---------|
| 1. confrontación de fuentes | 24,39 % | 75,60 % |
| 1.1 complementa ambos textos | 50,32 % | |
| 1.2 no establece relaciones | 25,28 % | |
| 2. contextualización reconocimiento de fuentes | 17,07 % | 82,92 % |
| 3. reconocimiento de la opacidad | 14,63 % | 85,36 % |
| 4. valoración de las fuentes | 12,19 % | 87,80 % |
| 5. cuestionamiento de la veracidad de las fuentes | 9,75 % | 90,24 % |

Hemos dispuesto los resultados obtenidos de modo tal que se evidencie que cuanto mayor distancia crítica requería la habilidad diagnóstica, mayor fue el grado de dificultad. Los porcentajes más bajos corresponden a la actividad valorativa del alumno y al eventual cuestionamiento de la veracidad de las fuentes.

Como puede observarse en el cuadro, solo el 24,39 % de los alumnos tendió a confrontar los textos. Cabe aclarar que el porcentaje incluye no solo al 4,7% que encaró la tarea como una confrontación, sino también a los que establecieron algún tipo de comparaciones entre las fuentes pero no explicitaron ningún parámetro o criterio a partir del cual encaraban dicha tarea, y a los que simplemente incluyeron comentarios dispersos de tipo comparativo.

El resto (75,60%) o bien tendió a complementar la información obtenida (50,32%) o bien leyó los materiales en forma absolutamente autó-

noma, sin establecer ningún tipo de relaciones entre las fuentes (25,28%).

Además, –e independientemente de que tendieran a confrontar o a complementar– solo en el 17,07 % de los escritos se registró el establecimiento de relaciones entre los textos leídos y sus autores o el momento histórico en que fueron producidos. Y más bajo aún fue el porcentaje de textos que puso en relieve la opacidad textual (14,63%).

Con respecto a la valoración de las fuentes bibliográficas que se les habían ofrecido (b.4), también fueron pocos los que la manifestaron y los que lo hicieron (14%) las consideraron poco valiosas, “inútiles” para la formación de un estudiante de Ciencias Sociales o Humanísticas. Esta valoración se justifica en las respuestas con la idea de que los textos se detienen en aspectos menores de la vida del caudillo (familiares, biográficos) mientras “el alumno debe apuntar a aspectos históricos más generales y de carácter político”. Según los comentarios de estos alumnos, dos descripciones de una figura histórica polémica, como es el Chacho, producidas por dos personalidades de la vida cultural y política argentina como lo son sus autores no aportan más que detalles menores de la vida familiar sin valor ni histórico ni político, lo que demuestra la dificultad para leer los significados que se expresan más allá de lo explícito.

Por último, pocos alumnos –en consonancia con las dificultades para percibir la opacidad textual– reconocieron el material discursivo como una construcción plausible de ser cuestionada, de modo tal que muy pocos pusieron en duda los datos aportados por cada una de las fuentes (9,75%).

Estos datos confirman los obtenidos en nuestra investigación previa en cuanto a que es dominante entre los alumnos del primer ciclo universitario la representación del texto fuente como “transparente” y “verdadero”.

Y además, nos permitieron acceder a otros dos rasgos caracterizadores de la representación de la tarea de lectura en los alumnos:

• *tendencia a una lectura descontextualizada*, lo que –creemos– fortalece el aferrarse a la dimensión explícita del texto (B.2;B3; B4). La cooperación del lector en cuanto a reponer la información que el texto no explicita, como es su relación con la situación enunciativa, fue casi nula en el grupo de alumnos observado. Esta actitud, que podría atribuirse a una falta de conocimientos previos sobre el autor y el contexto histórico, creemos sin embargo que se debe a la representación que los

alumnos tienen de lo que es leer, ya que, como veremos, en la puesta en común realizada oralmente después de la prueba, los alumnos demostraron conocer a Sarmiento y a Hernández y conocer algunos de los ejes centrales de su pensamiento, o al menos los mínimos como para interpretar los fragmentos dados.

* *tendencia a una lectura "sumisa", en la medida en que no apunta a formular juicios sobre los textos dados por la institución: ni a cuestionar su veracidad ni a manifestar adhesiones ni rechazos hacia ellos.*

Finalmente, los datos permitieron también corroborar el resultado obtenido en el análisis de la organización espacial y ampliar las conclusiones extraídas en un primer momento ya que, no solo fue escaso el establecimiento de relaciones entre las fuentes, sino que cuando esas relaciones se establecieron, la tendencia fue a complementar la información obtenida, sumando datos sin contemplar las contradicciones que plantean las fuentes consultadas.

La consigna también solicitaba a los alumnos que expliciten en qué información se detendrían, qué información buscarían ampliar, y por qué. Esta explicitación de los alumnos nos permitió observar aspectos metacognitivos vinculados con el control de la comprensión y con la planificación de la tarea. El cuadro C muestra los resultados del procesamiento cuantitativo de las respuestas.

Cuadro C⁸

Operaciones metacognitivas

| | |
|---|---------|
| 1. establece aspectos en los que se detendría | 75,00 % |
| 2. establece aspectos que ampliaría | 75,60 % |

8. Los dos primeros ítemes indican el porcentaje de alumnos que respondió a cada una de las preguntas. El ítem C.3 ofrece el porcentaje de alumnos que no pueden deslindar la información obtenida de la lectura de la que buscarían para ampliar el tema. El ítem C.4 cuantifica los alumnos que espontáneamente explicitaron las operaciones cognitivas que un estudiante universitario debe desplegar, aunque la consigna no lo solicitaba.

| | |
|--|---------|
| 3. no distingue la información obtenida de la requerida para ampliar | 9,75 % |
| 4. explicita operaciones cognitivas a desarrollar | 34,14 % |

La información cuantitativa no es suficiente en este caso para acceder a las representaciones. El análisis cualitativo de los dos primeros ítems—que nos permitió acceder a la jerarquización de la información realizada por los alumnos— nos permitió identificar dos grandes tendencias entre los alumnos:

1. Los alumnos que se detuvieron en la contradicción entre las versiones y que por lo tanto, manifestaron que buscarían información sobre las condiciones de producción de cada uno de los textos leídos (11%). También se incluyen aquellos alumnos que manifestaron un interés explícito conocer otras posturas referidas a la figura del caudillo (se trató de un grupo que planificó consultar otras fuentes, verificar datos, etc.).

Como ejemplos de las respuestas obtenidas, se pueden mencionar los siguientes aspectos que buscarían ampliar:

“posición política de los autores”, “corrientes ideológicas y políticas de la época en la que fueron escritos los textos”, “la situación enunciativa de los textos (Hernandez y Sarmiento)”, “otros puntos de vista sobre el Chacho”.

2. Los alumnos que se detuvieron y también manifestaron que ampliarían información sobre diferentes aspectos fácticos de los textos leídos (76%). Este grupo—integrado por respuestas que no relacionaron las fuentes o que tendieron a complementar la información de ambas— no pudo armar el marco de lectura que la consigna exigía y realizó una jerarquización de información sin ningún criterio ordenador. El número mayor de respuestas se centralizó en acceder al contenido puntual de los textos y manifestó que buscaría ampliar datos anecdóticos o vagos, como por ejemplo: “datos sobre la muerte del chacho”, “dónde nació, la familia”, “el porqué de su muerte”, “qué pasó después de su muerte”, “por qué no sabía leer”.

Fue menor el número de alumnos que aún complementando la información de ambas fuentes, recurrió a categorías típicas del análisis histórico escolar—del tipo: “información histórica sobre la época”, “contexto histórico social”, “causas de los hechos protagonizados por el Chacho”—cuando explicitó qué datos ampliaría, lo que reveló el escaso manejo de un marco de lectura más adecuado al género.

El resto de los alumnos desplegó respuestas sumamente breves e imprecisas sin dar detalles acerca de la información en la que se detendrían ni de la que buscarían ampliar.

Por ejemplo, un 8% del total de alumnos manifestó que ampliaría “información”, (sin aclarar a qué tipo de información se refería), “datos” (sin aclarar cuáles ni para qué). Esta reflexión metacognitiva, escasa y vaga, no les permitió planificar el trabajo lector que implícitamente exigía la consigna.

Otros alumnos (5% del total) expresaron que no podían responder a las preguntas ya que su resolución estaba supeditada a la finalidad de la lectura, definida o bien por la orientación de la cátedra que la indicara, o bien por lo que circunstancialmente les pudiera interesar. Algunas de las respuestas fueron: “ampliaría lo que en ese momento me interese”, “según la materia que esté preparando”.

El procesamiento cualitativo de las respuestas del cuadro C nos permitió también relevar información para caracterizar las capacidades metacognitivas de los alumnos, dado que muchos de ellos se refirieron explícitamente a las actividades que desarrollarían para leer los textos en el contexto institucional.

Muchas veces resulta difícil relevar, desde una aproximación metacognitiva, los rasgos que indican el control de la comprensión por parte del lector. Aunque la frontera entre lo cognitivo y lo metacognitivo resulte imprecisa, hemos considerado que la explicitación de los aspectos indicados por la consigna podía permitirnos acceder a la manera en que el alumno conscientemente aborda la lectura de textos. Los dos primeros ítems—los aspectos del texto en los que al alumno se detendría y los aspectos que buscaría ampliar—nos ofrecen información sobre el control metacognitivo (Ehrlich y Cahour, 1990) mientras que el último ítem, la explicitación de las operaciones cognitivas, nos informa sobre los conocimientos metacognitivos, en la medida que da cuenta de los saberes y las creencias de los sujetos sobre su propio funcionamiento cognitivo (ibidem).

Los datos del Cuadro C muestran que los alumnos en su mayoría (75%, aproximadamente) realizan un proceso controlado –aunque básico– de lectura ya que registran aspectos de los textos que deben retener y otros que deben ampliar.

Por el contrario, un porcentaje mucho menor (34%) demuestra saberes sobre el propio funcionamiento cognitivo. Y en este caso, como en el anterior, se trata de un conocimiento elemental, muy pobre e impreciso para el nivel universitario. Entre las operaciones más mencionadas figuran la identificación de “ideas principales” (con toda la vaguedad que, sabemos, tiene este concepto entre los alumnos), la memorización de fechas y nombres, el armar cronologías y la elaboración de resúmenes. Un solo alumno señala el corroborar información con otras fuentes –paso ineludible para comprobar la veracidad de una versión– y dos alumnos se plantean la necesidad de establecer relaciones entre autor, texto y contexto histórico.

El procesamiento cualitativo de las respuestas del cuadro C nos ofreció nuevos rasgos de la representación dominante de las prácticas lectoras entre los alumnos:

** tendencia al acopio de datos, sin una jerarquización clara y con elusión de las contradicciones.* Para un porcentaje muy alto de alumnos, la lectura más útil de los fragmentos dados era la que los proveyera de la mayor cantidad posible de datos sobre el Chacho (aunque en los escritos no quedaba claro qué valor tenía cada uno ni por qué era relevante registrar esa información). Esta representación de la finalidad de la lectura fue lo que activó la tendencia a la complementación de información y al borrado de las contradicciones. Como se comprobó en la puesta en común oral, no es que los alumnos no percibieran las diferencias entre las versiones, pero consideraron que su tarea era reunir datos sobre el Chacho, por lo que los datos contrapuestos en ambos autores se les presentaron como un obstáculo engorroso que prefirieron obviar, y seleccionaron la información menos conflictiva que permitía una complementación de las fuentes.

** leer no implica valorar ni emitir juicios sobre los textos.* Este rasgo de la representación de la tarea de lectura –observado ya en el cuadro B– se complementa en la mayor parte de los alumnos con el rasgo anterior: en la medida en que el objetivo es acumular datos, indiscrimina-

damente, no hay lugar para valorar los textos. Creemos que para el análisis de este rasgo es importante tener en cuenta las respuestas de los alumnos al “¿Por qué?” de la consigna⁹. Esas explicaciones dejaron ver la representación que los alumnos tienen del rol que la institución les asigna como lectores. En muchas respuestas, este rol se explicitó de las siguientes formas: el alumno “debe conocer los hechos y ubicarlos cronológicamente”, “solo debe leer y comprender”, “tiene que poder hablar con propiedad sobre el Chacho”, “informarse”, “manejarse con datos concretos”.

Este tipo de saber, en el que está excluida la emisión de un juicio, excluye también la posibilidad de contemplar al texto como producto de posturas y valoraciones específicas de la realidad social o histórica, y más bien lo concibe como portador de una información neutra.

Por último, fue muy importante la información obtenida en la puesta en común oral que los docentes de los talleres propusieron a los alumnos después de que éstos entregaran sus escritos. Allí contaron lo que habían hecho y en todos los cursos el docente preguntó explícitamente –tras varias exposiciones en los que el tema no aparecía– si conocían a los autores y si sabían algo de sus respectivas posiciones políticas. La sorpresa fue que mayoritariamente manejaban esa información, pero no la habían relacionado con la consigna a resolver. Conocían las oposiciones civilización-barbarie y Buenos Aires-interior del país, habían leído fragmentos de obras de Sarmiento y de Hernández, y un grupo de alumnos logró a partir de estos comentarios relacionar los textos leídos con las posturas político-ideológicas de los autores, relación que –aclararon– no habían tenido en cuenta en sus escritos.

La puesta en común oral permitió comprobar que un porcentaje importante de alumnos percibió las versiones contrapuestas de los autores, pero no las consideró un dato a relevar ni a indagar: su representación de la lectura en ese ámbito los orientó hacia el acopio de datos descontextualizado, en una jerarquización caótica.

Creemos que toda esta información es, además, sumamente significativa en cuanto al modo en que –podemos deducir– los alumnos han leído en ámbitos educativos la historia: como una sucesión de hechos inconexos y también como carente de conflicto.

9. Solo el 18% de los alumnos contestó por qué se detendría en la información seleccionada por él mismo, mientras el 59% contestó por qué ampliaría la información que mencionó.

Conclusiones

Los resultados obtenidos nos permiten inferir la existencia entre los alumnos de una representación dominante de las formas de leer, que reúne los siguientes rasgos:

- * lectura obediente, que no pone en duda la veracidad del escrito;
- * lectura orientada hacia la retención de datos, indiscriminadamente;
- * lectura descontextualizada;
- * escasa tendencia al establecimiento de relaciones entre textos, con mayor tendencia a la complementación que a la confrontación,
- * prácticamente nula puesta en relación de los conocimientos previos sobre un tema con los nuevos.

La investigación demostró, además, que la representación de la tarea de lectura incidió en distintas instancias del proceso de lectura, como:

- * la construcción del marco de lectura,
- * la jerarquización de información,
- * el establecimiento de relaciones entre fuentes,
- * la no activación de conocimientos previos,
- * el control de la propia comprensión.

Además, la representación de la tarea a realizar incidió en la organización espacial del escrito e impuso límites en su desarrollo.

Este conjunto de rasgos que caracterizan las representaciones de la lectura en el ámbito institucional repercuten negativamente en el proceso de comprensión lectora de los alumnos ya que limitan la posibilidad de una interpretación crítica de textos.

La dificultad para establecer relaciones entre la obra y su autor, para percibir la opacidad textual, la imposibilidad de considerar significativo el conflicto que se manifiesta en los discursos funcionan como obstáculos que bloquean las posibilidades de selección de operaciones cognitivas, como también la reflexión y el análisis que la vida universitaria exige.

Por otro lado, la investigación demostró que esta lectura pobre en relación con las exigencias académicas no está limitada únicamente por la falta de conocimientos previos sobre el tema —que de por sí reduciría la posibilidad de una lectura crítica— ni puede explicarse solo por la incapacidad de los alumnos para establecer relaciones y para formular juicios,

sino que la representación que tienen de lo que es leer para la institución y de su rol dentro de la misma contribuye a impedir el despliegue de esas capacidades.

En este sentido, conjugando los aportes de la psicología cognitiva y de la psicología social en el terreno de la lectura, este trabajo pone en evidencia que la lectura se define como un proceso en el que interactúan no solo las complejidades que plantea el texto, y los conocimientos de índole lingüísticos y enciclopédicos que posee el lector, sino también la situación comunicativa en la que la lectura se lleva a cabo y las representaciones de ésta que se activan en el lector.

A partir de este análisis, pensamos que toda política educativa que se proponga intervenir sobre las prácticas de lectura institucionales de los alumnos deberá apuntar a problematizar sus representaciones acerca de lo que es leer en un ámbito académico, que involucra operaciones cognitivas complejas.

Por lo tanto, una pedagogía de la lectura en este ámbito deberá actuar, en primer lugar, sobre las representaciones que los alumnos tienen acerca de lo que es leer, a la vez que deberá orientar el reconocimiento de las opacidades textuales y estimular el establecimiento de relaciones entre los textos bibliográficos, como también con los conocimientos previos del alumno.

Desde ya que este tipo de conocimientos no puede ser solo de índole teórica, no puede adquirirse solo conceptualmente, sino que requiere un entrenamiento constante, prolongado, en condiciones en que pueda hacerse un seguimiento lo más personalizado posible de cada alumno y guiado por docentes especializados en la materia.

Bibliografía

- A.A. V.V. (1990), *Les représentations de la langue: approches sociolinguistiques*, Langue Française, Larrousse, Paris.
- Abric, J. C.(1971), Experimental study of group creativity: task representation, group structure and performance, en: *European Journal of Social Psychology*, N 1, 311-326.
- Abric, J.C. (1988), *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset, Del Val.
- Abric, J. C. et al.(1994), *Pratiques sociales et représentations*, P.U.F. Paris.
- Arnoux et al. (1996) El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior, en: A.A. V.V. *Adquisición de la escritura*, Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, U.N.R., ed. Juglaría, Rosario.
- Bourdieu, P. (1982) *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris .
- Boyer, H. (1990) Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques, en: A.A. V.V. *Les représentations de la langue: approches sociolinguistiques*, Langue Française, Larrousse, Paris.
- Carretero, M. (1997), *Introducción a la Psicología Cognitiva*, Aique, Buenos Aires,
- di Stefano M. y M. C. Pereira (julio, 1996), Incidencia de las representaciones en la selección de operaciones metadiscursivas", 1 * Jornadas de Investigadores, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Doise, W. (1989) Attitudes et représentations sociales, en: A.A. V.V., *Les représentations sociales*, P. U. F., Paris.
- Ehrlich, M. F. (1994) *Memoire et compréhension du langage*, Presses Universitaires de Lille, Lille.
- Ehrlich, M. F. et B. Cahour, Contrôle métacognitif de la compréhension, en : *Bulletin de psychologie* , tomo XLIV, N° 399, Paris.
- Fayol, M. (1992) Comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au contrôle, en: A.A. V.V., *Psychologie cognitive de la lecture*, PUF, Paris.

Fischer, G. N. (1987) *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Dunod, Paris.

Gilly, M. (1989) Les représentations sociales dans le champ éducatif, en: A.A. V.V., *Les représentations sociales*, P. U. F., Paris.

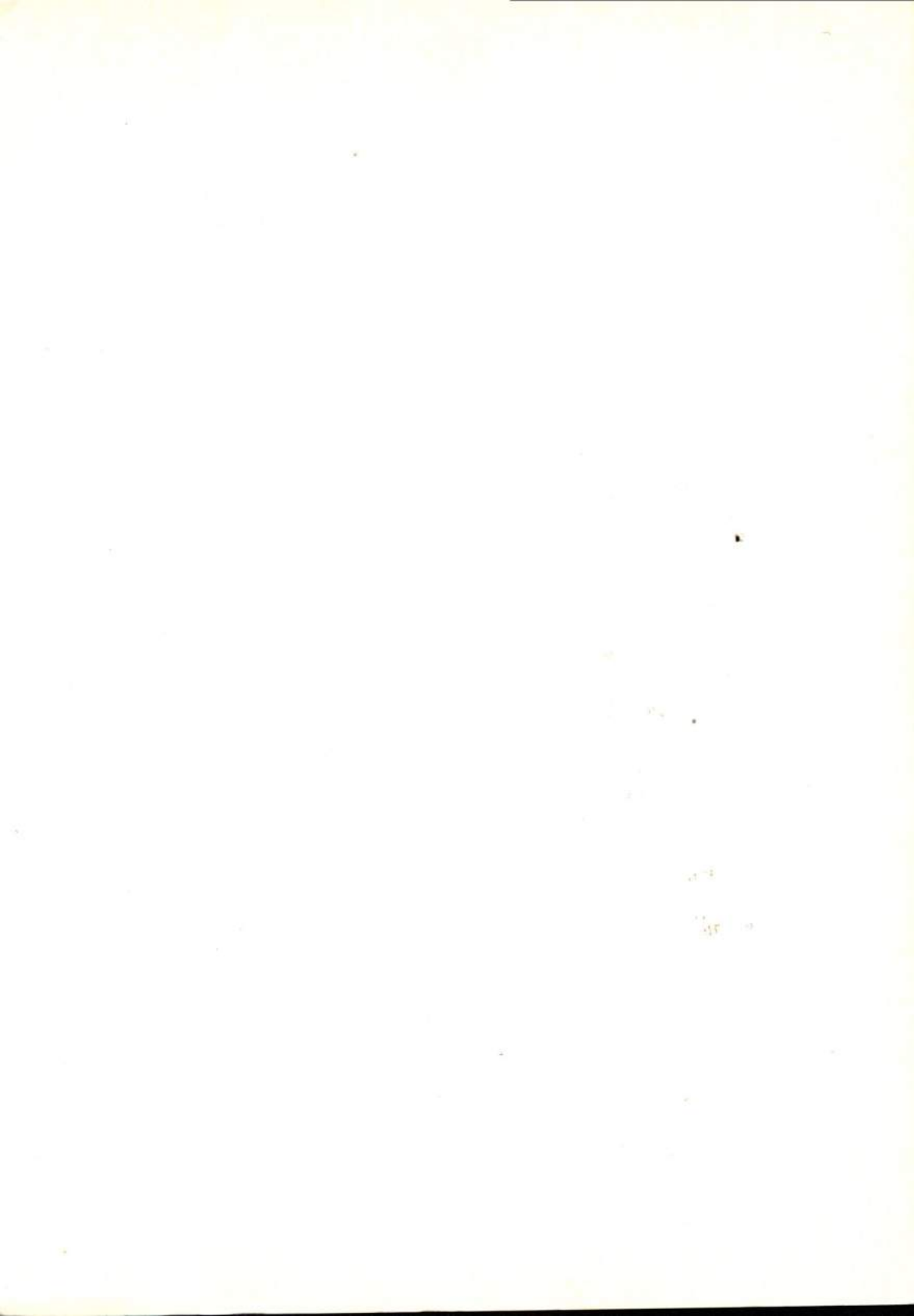
Jodelet, D. (1989) Représentations sociales: un domaine en expansion; en: A.A.V.V., *Les représentations sociales*, P. U. F., Paris.

Moscovici, S. (1961) *La psychanalyse, son image et son public*, P.U. F., Paris.

Moscovici, S. (1989) Des représentations collectives aux représentations sociales, en: A.A. V.V., *Les représentations sociales*, P. U. F., Paris.

**Esta publicación se terminó de imprimir en los talleres
gráficos de la Facultad de Filosofía y Letras
en el mes de mayo de 1998**







Ignasi Vila

El estudio del lenguaje privado: problemas metodológicos

William Frawley

La importancia teórica del habla privada

Celia Jakubowicz

La adquisición del lenguaje: hipótesis y datos

Zulema Solana

Relativas sin movimiento en la gramática infantil

Cecilia Perroni

Diferenças individuais em aquisição da linguagem

Rosa Montes

Adquisición de estrategias de reparación

Aura Bocaz

Las cláusulas relativas y sus funciones

en el discurso narrativo infantil

Paula Mahler

Texto, textura y modalidad de producción

en narrativas infantiles orales y escritas

Norma Desinano

Rememoración y reelaboración del texto narrativo

Adriana Silvestri

La habilidad de reformulación escrita

en alumnos del ciclo secundario

Elvira N. de Arnoux - Maite Alvarado

El registro de las modalidades en los apuntes

de un texto fuente argumentativo

Mariana di Stefano - María Cecilia Pereira

Representaciones sociales en el proceso de lectura