

USOS VERBALES Y ADQUISICIÓN DE LA GRAMÁTICA.  
CONSTRUCCIONES Y PROCESOS EN EL HABLA INFANTIL\*

MILAGROS FERNÁNDEZ PÉREZ  
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

En el trabajo se pone de manifiesto el valor de los usos verbales en el período infantil. La «gramática-en-proceso» se vislumbra a través del habla espontánea y natural de los niños. Las características peculiares y genuinas del lenguaje en fases de desarrollo se abordan y describen en su especificidad y no desde la «gramática-producto» del adulto. Así que en el artículo se subrayan y analizan algunas «construcciones» propias del habla infantil desde prismas metodológicos ajustados a sus singularidades.

*Palabras clave:* desarrollo del lenguaje, construcciones y gramática-en-proceso, gramática emergente

ABSTRACT

This paper defends the suitability of studying child language in its different uses. The development of grammar lies precisely in these uses. In contrast to tools of analysis derived from the ordinary language, we opt for less committed techniques which suit the specific characteristics of children's language much better. As a result, we observe constructions with genuine features and specific processes of syntagmatic structure.

*Keywords:* language development, constructions and construction grammar, basic child grammar.

---

\* Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto *Evaluación lingüística de déficits que inciden en Gramática*, que ha recibido soporte económico de la Xunta de Galicia XUGA PGIDT00PXI20401PR y PGIDIT02PXIC20403PN; y del Ministerio del Ciencia y Tecnología, BFF2001-3234-C02-01. Todos los ejemplos que se aducen están extraídos del corpus de habla infantil elaborado en el área de *Lingüística General* de la Universidad de Santiago por el grupo «koiné» ([www.usc.es/koiné](http://www.usc.es/koiné)). Se han recogido producciones de medio centenar

## I. INTRODUCCIÓN

Al lado de los inconvenientes teóricos derivados de concepciones parciales sobre el origen causal de la adquisición del lenguaje, uno de los motivos de mayor peso en una visión sesgada del desarrollo de la habilidad verbal ha sido el elemento metodológico. Abordar el tema de la adquisición desde el prisma del producto —o lo que es lo mismo, desde el sistema adulto ya perfilado—, y con la consideración de un único modelo de corrección comunicativa, no se compadece ni con la naturaleza del «proceso dinámico» que define la actividad de interacción en los períodos iniciales, ni con la entidad particular que los variados códigos infantiles ofrecen en las distintas fases del desarrollo.

No resulta apropiado ni científicamente defendible emprender el estudio de la adquisición de la lengua con moldes estáticos del sistema adulto ya configurado y que se han acomodado a la lengua escrita<sup>1</sup>. Sin embargo, éste ha sido el modo de proceder más común, con resultados escasamente provechosos en todos los componentes de la lengua, pero con una repercusión especialmente negativa en el desarrollo de la gramática por lo que sus trae al estudio del aparato construccional específico en los diferentes niveles de edad.

---

de niños de entre los veintidós meses y los cuatro años. Los materiales, registrados inicialmente en soporte audiovisual, se han transcrito y etiquetado según las convenciones del sistema CHILDES (v. <http://childes.psy.cmu.edu/>) que son reflejadas tipográficamente en este artículo. La explotación actual del corpus discurre dentro del proyecto *Medidas de eficacia comunicativa en las 'construcciones' lingüísticas del habla infantil* (que forma parte del plan de investigación coordinada *Eficacia comunicativa y evaluación del lenguaje en el habla infantil y afásica*). Financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (HUM2004-05847-C02-01/FILO) y por la Xunta de Galicia en su programa de incentivos (PGIDT05 PXIC20403PN).

<sup>1</sup> La naturaleza «evolutiva» del proceso de adquisición de la lengua exige que se lo considere en sus fases. Los patrones lingüísticos o los perfiles evolutivos son, pues, niveles imprescindibles para una descripción objetiva de las habilidades comunicativas en determinados márgenes de edad. Aún más, los patrones que definen las tendencias en los diferentes estadios evolutivos son referencias *sine qua non* para reconocer situaciones desviadas y poder valorarlas. La medida de evaluación en déficits comunicativos en edad infantil se halla en los moldes de desarrollo propios de cada fase. No es posible cultivar la lingüística clínica ni ejercer la logopedia en la dimensión de comunicación en niños, si previamente no se dispone de datos suficientes proporcionados por la psicolingüística evolutiva.

El componente gramatical ha sido sin duda el condicionado en mayor grado por la teoría y los métodos aplicados a la lengua adulta. Las unidades morfológicas y sintácticas, la tipología de estructuras, y las clases de relaciones que se toman como herramientas para adentrarse en el lenguaje infantil, son las características de un sistema ya conformado. Como si el modelo hubiera de ser único y como si hubiera de tomarse ese preciso modelo de referencia. Aunque son escasos los autores que han reflexionado a este respecto, las consideraciones vertidas en algunos trabajos de especialidad van orientadas a abrir brechas que permitan la descripción detallada de los sistemas gramaticales que en las primeras etapas se van delineando. Sólo de este modo será factible la valoración ajustada del desarrollo y su evaluación ponderada en casos de retraso o de déficit.

Paul Hopper 1998, p. 156 en un interesante artículo sobre el concepto de «gramática emergente» señala que esta noción comunicativa y procesual no puede ser origen primario de la comunicación y de la comprensión, sino más bien una construcción consecencial y paulatina a raíz de los distintos contextos y avances en los que comunicación y comprensión se producen. Con sus palabras,

Grammar, in this view, is not the source of understanding and communication but a by-product of it. Grammar is, in other words, epiphenomenal (...) its structure is always deferred, always in a process but never arriving, and therefore emergent.

Más taxativa es la opinión de Dan Slobin 2001, pp. 442-443 cuando afirma que ámbitos disciplinares o académicos, que tienen su fundamento en razones de método o en motivos institucionales, no deben replicarse ontológicamente en el cerebro o la mente de los hablantes. Sus comentarios irónicos al respecto resultan ciertamente clarificadores:

The modules that are postulated often have names that evoke suspicion: they are the names of our own academic fields (linguistics, mathematics, physics, biology) or subfields (closed-class morphemes, grammaticizable notions). Could God or evolution have anticipated the academic and intellectual organization of late twentieth-century America?

Mi intención en este trabajo no es ni mucho menos proponer un esquema completo que integre todos los parámetros relevantes para rastrear

el desarrollo gramatical, ni tampoco elaborar un protocolo básico que facilite la detección de casos anómalos. Mi propósito es más sencillo: deseo hacer ver la necesidad de acercarse al lenguaje infantil de manera suficientemente objetiva, sin excesivos condicionantes de reglas y estructuras particulares del lenguaje adulto, y con el punto de mira centrado en lo que tienen de peculiar y genuino los sistemas constructivos en las etapas iniciales de adquisición. Para ello puede ser ilustrativa la urgencia de desterrar o de reconsiderar algunos tópicos en el proceso de emergencia de la gramática, como puede ser la *medida MLU (Mean Length of Utterance)* y las categorías de las palabras manejadas, en lo que concierne a morfología; o la aparición de pronombres anafóricos y referenciales, e incluso de conectores, con clara incidencia en el orden y la entonación —lo que pone de manifiesto la interrelación entre metas pragmáticas de narración, de pregunta y de respuesta, y la proliferación y riqueza de nuevas estructuras gramaticales (cf. Fernández López 2004 y Prego 2004).

Como se comprobará, lo interesante no radica, sin más, en cuándo maneja el niño coordinaciones y subordinaciones o cuántas relativas incrustadas presenta, sino en cómo a través de diferentes fases se van componiendo construcciones y se van definiendo reglas, y cómo en esos procesos intervienen factores del propio lenguaje infantil.

## II. BASES METODOLÓGICAS MÍNIMAS PARA ESTUDIAR EL DESARROLLO DE LA GRAMÁTICA

La comunicación relativamente consciente y cada vez más intencionada se hace constatable a partir de los seis o siete meses. Es entonces cuando se vislumbran los sonidos idiomáticos propios del entorno y, en un lapso temporal breve (entre los diez meses y el año), aparecen las primeras palabras.

La conceptualización que el niño paulatinamente elabora sobre la realidad que lo circunda desemboca en una serie de escenas que él mismo muestra en sus manipulaciones y actividades de *tomar, dar, tirar, mover* o *romper*. En un primer momento, la comunicación concentra cada escena, como si de un bloque se tratara, en una palabra (en la fase denominada «holofrástica»), pero en seguida se descomponen elementos, apareciendo entonces las primeras «construcciones» en sentido estricto (es la

fase activa y de combinatoria consciente entre dos o más palabras). En todo caso, es la intención de hacerse entender la que guía el proceso de emergencia de estructuras<sup>2</sup>. Más que acopio de palabras y de reglas correctas de organización gramatical, los niños obtienen de la experiencia sentido intencional e interactivo. Sobre él edifican sus «quasigramáticas». Según Tomasello 2001, p. 135:

Having complied with adult instructions to experience a situation in a particular way in a given instance, children may then learn to produce appropriate symbols for themselves when they wish for others to experience a situation in the same way —thus entering into the world of bidirectionally (intersubjectively) understood linguistic symbols—.

El papel comunicativo, de relevancia en el esquema organizativo, que corresponde a cada componente en la escena desde muy pronto, aparece realzado en la construcción mediante el orden, la entonación o alguna señal de caso. Veamos las siguientes situaciones.

*JORGE* (Vite 4\_1) : 3 años, 2 meses

\*XUL: sí.

\*ANA: sí # seguro seguro?

\*PIL: sí que se acorda de min.

\*JOR: que <un dragón sale por la boca un fuego> [\*].

%par: un dragón sale por la boca un fuego = al dragón le sale por la boca fuego \$SYN \$PRES;

\*ANA: pero a ver Jorge que estamos falando de Pili non dun dragón.

*JORGE* (Vite 4\_1): 3 años, 2 meses

*XULIÁN* (Vite 4\_1): 3 años, 1 mes

*XACOBO* (Vite 4\_1): 3 años, 8 meses

---

<sup>2</sup> Las consideraciones de M. Tomasello 2001, p. 155 resultan, a este respecto, ciertamente convincentes: «The communicative function of linguistic constructions that guides the learning process is the symbolization of whole events with their participants, providing specific perspectives on those events and participants given the particularities of the current discourse context (...) This process is specially clear in children's earliest linguistic constructions, which remain tied very concretely to specific events and the words used to talk about them».

\*XAC: <es que mi padre> [<] una vez me dejó a mí solo en el circo.

\*ANA: te dejó solo # y qué había en el circo?

\*XAC: payasos jirafas culebras buenas payasos flores casas vasos quesos banquetas.

%com: Xacobo está mirando hacia los dibujos del libro y dice los nombres de cada imagen

\*ANA: andá!

\*JOR: *pues yo [\*] mi papá me dejó una vez en el circo solito* con payasos con jirafas con leones buenos <xxx jirafas y castillos> [>1] <de brujas> [>2] y castillos.

%par: yo = a mí \$SYN \$CONS;

\*XUL: <cuando era pequeño me dejó solito mi papi y mi mami y lloré> [<].

En los dos intercambios conversacionales, Jorge realiza, tematizándolo, el elemento prioritario en su interés comunicativo. Coloca en primer lugar los segmentos significativos pertinentes para hacerse entender: el eje discursivo es *un dragón* en el primer caso y *yo* (el mismo Jorge) en el segundo. Las reglas de estructuración sintáctica importan menos que los propósitos informativos con focalización singular de ciertos elementos. Lo esencial es insistir en *un dragón* para mantener el asunto y dirigir la conversación; o anteponer el *yo* para recuperar la atención y contrastar con Xacobo. Los principios pragmáticos de ordenación temática son previos a las reglas formales de estructuración sintáctica. Sin duda, «el discurso de hoy es la sintaxis de mañana» (Givón 1995; Jiménez J. 1999).

### 2.1. Construcciones y procesos en la «gramática» del habla infantil

Algunos especialistas en habla infantil como M. Tomasello y P. J. Brooks 1999 llegan a afirmar que los distintos tipos de construcción que elaboran los niños desde las primeras etapas son las contrapartes comunicativas de las escenas de la realidad cotidiana que conceptualizan y quieren transmitir. En su opinión,

the language that children experience consist entirely of particular instantiations of whole *linguistic constructions* (or some reduced form appropriate to the discourse situation), and so this is what they attempt to learn and reproduce from the very first steps of development —with various levels of success and at various levels of abstraction— (Tomasello y Brooks 1999, p. 163; cursiva mía).

La noción de «construcción lingüística» en este sentido preciso y particular reúne, en mi opinión, requisitos de neutralidad y generalidad suficientes como para resultar una herramienta teórica rigurosa y útil en la descripción del lenguaje infantil. Las construcciones lingüísticas lo son por su carga comunicativa, de modo que un bloque, una palabra —en la fase holofrástica— es una construcción<sup>3</sup>. Hay, pues, construcciones más o menos complejas según el número de constituyentes que las integren. Las interacciones verbales que se ofrecen a continuación ilustran grados de complejidad en la gama de construcciones del período infantil.

*RICARDO* (Elfos 1\_1): 1 año, 10 meses

\**RIC*: mono plátano.

\**MON*: es un plátano?

\**RIC*: *mono plátano*.

\**MON*: mondas un plátano # sí?

\**RIC*: mono plátano.

\**MON*: el mono comió un plátano?

%*com*: *RIC* asiente

\**MON*: ah # eso es.

\**RIC*: *mono plátano!*

---

<sup>3</sup> La denominada *construction grammar* de A. Goldberg 1995, que propugna la importancia de los significados derivados de «funciones» y no únicamente de «formas», da sentido a las etapas de emergencia de la gramática en el período infantil. Eve Clark 2003 se pregunta cómo identifican los niños las construcciones y cómo reconocen los significados de las palabras en los distintos esquemas, y la respuesta es siempre la misma: la atención priorizada de funciones que paulatinamente se van depositando. Primero mediante palabras o segmentos holofrásticos que cumplen ellos mismos la misión de bloques informativos. Después con asociaciones elementales de dos o más palabras que facilitan desmembrar experiencias y atribuir funciones a cada una de ellas, hasta llegar al entrenamiento con predicaciones, lo que permite el juego funcional de reacciones peculiares y variadas. E. Clark 2003, p. 180 dibuja así el proceso:

First, they must attend to how adults use constructions as well as words in those constructions; second, they need to attend to the events adults talk about. In doing this, they must learn how identify candidate events, sort them into event-types, and then partition each event into action or relation and participants. The analysis of events into their component parts may take time, with children sometimes learning to map some words onto parts of events before they grasp the syntactic constructions appropriate to the encoding of different event-types. They may also learn only one construction for a particular verb at first and only later identify other constructions that verb can occur in.

%com: entonación ascendente celebrando que yo lo he entendido finalmente

MARTINA (Breogán 2\_1): 2 años, 2 meses

\*MAE: venga.

\*INA: xxx pintúa [\*] # Juia [\*] Cado [\*].

%par: pintúa = pintura \$PHO ; Juia = Julia \$PHO ; Cado = Caro \$PHO ;

\*MAR: Juia [\*] Cado [\*] xxx.

%par: Juia = Julia \$PHO ; Cado = Caro \$PHO;

\*MAE: Julia Caro +//.

MARTÍN (Sta. Susana 5\_4): 2 años, 9 meses

\*MAR: la caza [\*] la abu(ela) > [\*] [//] yo vi a una mu@o <la [?] caza [\*] la abuela > [\*]

%par: caza = casa \$PHO ; la casa la abuela = en la casa de la abuela \$SYN \$CONS; caza = casa \$PHO ; la casa la abuela = en la casa de la abuela \$SYN \$CONS;

\*PIL: que viste qué?

\*MAR: una vaca <que> [/] que vi la [?] caha [\*] la abuela.

%par: caha = casa \$PHO;

MARÍA (Milagrosa 1\_6): 3 años, 3 meses

\*MAR: una cosa que tengo yo en casa.

\*MON: y qué tienes?

\*MON: a ver # qué tienes en tu casa?

\*MAR: un payaso grande <que> [/] que tiene un coche verde [?] # <y que> [/] y que el policía xxx ## y después viene <mi padre> [/] mi padre # xxx yo decía xxx # <porque> [/] porque era un xxx # y se xxx.

La combinatoria de dos elementos (*mono* y *plátano*), su reiteración, y la correspondiente cadencia entonativa definen la construcción básicamente asociativa en el caso de Ricardo. Son también construcciones secuenciales formadas por dos o tres constituyentes las de Martina, de la escuela Breogán y Martín de la escuela Sta. Susana. Frente a ellas, los esquemas constructivos del último ejemplo introducen predicaciones ligadas a la narrativa, lo que se traduce en un incremento de complejidad estructural e informativa.

La vigencia de construcciones más o menos abstractas —dependiendo de su carácter de «esquemas básicos» que pueden rellenarse de dife-



rentes maneras— es habitual en etapas posteriores a la fase holofrástica, lo que prueba la ejercitación y el entrenamiento del niño en combinatorias funcionales. Los ejemplos siguientes ilustran la presencia de esquemas y recciones básicas.

MARTÍN (Sta. Susana 5\_3): 2 años; 9 meses

\*MAR: <xxx no nos dejan> [>] <los pañales no> [//] <a los pañales los bebés> [\*] no nos dejan.

% a los pañales los bebés = los pañales de los bebés \$SYN \$CONS ;

\*DAV: <xxx> [<] .

\*MAR: <los pañales los bebés> [\*] no nos dejan.

%par: los pañales los bebés = los pañales de los bebés \$SYN \$CONS;

\*PIL: no os dejan lo qué # los pañales de los bebés?

\*MAR: sí

En este caso, Martín se sirve exclusivamente del orden para marcar la relevancia funcional de *los pañales* y de *los bebés*, si bien figura ya una predicación, *no nos dejan*. La estructura gramatical básica y secuencial está sujeta al propósito informativo y se halla limitada al predicado de valor genérico *dejan*. La ausencia de una predicación léxica (*dejar ir / dejar tocar / dejar jugar*) es indicio del esquema elemental que sostiene la construcción.

JORGE (Vite 4\_1): 3 años, 2 meses

XULIÁN (Vite 4\_1): 3 años, 1 mes

XACOBO (Vite 4\_1): 3 años, 8 meses

\*JOR: <a ti te com> [//] a ti te gustan los guisantes?

\*ANA: sí a mí me encantan.

\*XUL: pues a mí también.

\*XAC: <pues <a mí> [\*] los como todos los guisantes> [>].

%par: a mí = yo \$SYN \$CONS;

Inicialmente, Xacobo plantea el esquema siguiendo la estela estructural de la conversación en la que se destaca el tema (*a mí*) focalizado por la pregunta (*¿a ti te gustan?*). Pero posteriormente cambia el rumbo y diseña una estructura imitada en la que sigue intentando realzar un tema, en este caso mediante anáfora con un pronombre átono (*los*) que subraya la pertinencia informativa de *todos los guisantes*.

XACOBO (Vite 4\_6): 3 años, 11 meses

\*XAC: <un día fui a una casa que no era mía> [<].

\*XAC: un día fue [\*] a una casa que no era mía # a <mirar en> [\*] un caballo.

%par: fue = fui \$MOR ; mirar en = mirar \$SYN \$CONS ;

\*CHE: sí?

\*XAC: a <mirar en> [\*] un caballo que no era mío.

%par: mirar en = mirar \$SYN \$CONS

La presencia de un esquema rectivo particular aprendido es clara en esta ocasión. La predicación *mirar en* (*mirar en la calle/ mirar en un cajón*) se hace extensiva a todas las distribuciones de *mirar*. La imitación y el entrenamiento en etapas sucesivas conducirá a la distinción entre el verbo *mirar* y los esquemas predicativos abstractos que se generan.

En paralelo con la vía metodológica objetiva y acorde con las peculiaridades del lenguaje infantil que las construcciones desencadenan, el enfoque teórico idóneo para aproximarse a la emergencia de la gramática es, sin duda, aquel que tenga presente su progresión dinámica a través de procesos (cognitivos y de desarrollo, pero también propiamente lingüísticos)<sup>4</sup>. Lo ciertamen-

---

<sup>4</sup> La presencia de dinámicas sistemáticas en los desarrollos cognitivo y lingüístico no quiere decir que en ambos casos los procesos sean idénticos. Hay que distinguir teorías del desarrollo cognitivo y teorías de la adquisición de la lengua (Fernández Pérez 2003, y 2006), no sólo porque se han cultivado de modo independiente en la comunidad científica, sino sobre todo porque su investigación autónoma ha hecho posible la detección de interesantes relaciones entre estadios y aspectos de cognición y de habilidad lingüística. De entrada, ha servido para que comenzara a contemplarse en su pertinencia la vertiente de la comprensión y su incidencia en la adquisición de la lengua, y, lo más importante, ha puesto sobre el tapete la cuestión de la diversidad tanto en el desarrollo cognitivo como en la habilidad verbal. Expertos como D. Slobin aluden a los entornos culturales y antropológicos como condicionantes de modos cognitivos y con repercusión en la adquisición de la lengua. Es lo que denomina *thinking for speaking* (Slobin 1996). Otros autores son más explícitos y rechazan frontalmente la homogeneidad de la maduración cognitiva y niegan su validez como soporte de una teoría universal de la adquisición. Es la opinión de M. Bowerman y S. Levinson 2001, p. 10, quienes señalan.

The recent revolution in our understanding of infant cognition has yet to have its full impact on the study of language acquisition. Similarly, the great increase in our understanding of how children learn languages that differ radically in structure and underlying categorization has yet to be fully exploited as a source of information about the processes of cognitive development.

te llamativo y que reclama atención radica en la variación sistemática del proceso de adquisición, en la diversidad de datos que constituyen evidencia de una dinámica cambiante. La presencia de ciertas constantes en los mecanismos de desarrollo, la posibilidad de establecer niveles y etapas, y los condicionantes que envuelven la comunicación infantil, son prueba fehaciente de que existen pautas de emergencia y avance verbal. Precisamente, son tales parámetros los que definen la actividad adquisitiva. En este sentido, las denominadas «fases» holofrástica, telegráfica, y sintáctica —adecuadamente reformuladas— sintonizan con la necesidad de contemplar el desarrollo gramatical de manera sistémica y en un sentido integral respecto de los otros componentes de la lengua (Rondal y otros 2003). Dichas etapas son propicias para la conjunción entre léxico y sintaxis (holofrástica), para la productividad de esquemas semánticos básicos (telegráfica) o para regular, entre otras cosas, la presencia/ausencia de determinación (sintáctica). En efecto, las dinámicas de progresión gramatical están íntimamente ligadas al avance y a la productividad de características específicas en el resto de los componentes de la lengua. No sólo la adquisición fónica es condición para la aparición del léxico, sino que, además, el caudal léxico determina en gran medida los tipos de construcción manejados, mientras que la entonación es indicador claro de su función comunicativa. Los calificados como «niños nominales» (o «referenciales») suelen limitarse a combinaciones básicas previamente establecidas. Los «niños pronominales» (o «expresivos»), por su parte, ensayan distribuciones variadas de pronombres y proformas en estructuras constructivas diferentes (Clark 2003, p. 177 y ss.). El acopio de léxico predicativo precipita la fulgurante progresión en marcos de combinatoria sintáctica, y con ellos la clara emergencia del aparato formal de concordancias y flexión (Tomasello 1992).

El estudio de E. Bates y J. Goodman 1999<sup>5</sup> sobre la repercusión del acervo léxico en la progresión de la gramática no sólo subraya la importan-

---

<sup>5</sup> La visión desde un marco dinámico no-lineal, que permite ciertas jerarquías en el orden de adquisición, aunque con retrocesos y recomposiciones en un sentido epigenético, es ya habitual entre los autores que han descendido al nivel empírico de los datos de desarrollo en casos particulares. Los resultados aducidos por E. Bates y J.C. Goodman 1999 acerca de la emergencia del léxico y de la gramática (sobre datos longitudinales en una muestra de 1800 niños y sirviéndose del test *MacArthur Communicative Development Inventories, CDI*; Fenson y otros 1993) si bien manifiestan una conexión clara en el desarrollo de cada componente, no obstante hacen patente su crecimiento no-lineal en mu-

cia de disponer de palabras para organizar construcciones, sino que además incide en el papel clave de la diversidad de predicaciones para que tales construcciones respondan a los fines comunicativos encomendados, y puedan así ofrecer el grado de complejidad requerido como depósito paulatino de esquemas abstractos. Hay que tener presente que la llamada «gramática semántica» de las etapas iniciales se convierte progresivamente en «gramática formal», y son al fin las propias relaciones entre las palabras las que ayudan a comprender significados (Fernández Pérez 2004). Si bien en una fase inicial los niños imitan, copiando de lo que oyen y reproduciendo la misma conducta verbal para el mismo objetivo (una forma de «aprendizaje cultural»), gradualmente van diseñando construcciones y esquemas mediante un sistema de «cortar y pegar» (*cutting and pasting*, Tomasello 2002 y 2003).

Esta aproximación teórica que centra en los procesos el eje de la adquisición, no sólo toma en cuenta la intervención sistémica de todos los componentes de la lengua, sino que reconoce otros factores (lingüísticos y contextuales) que también repercuten en la progresión. De todos ellos hay que destacar el tipo de lengua y ciertos estilos en el modo de desarrollar habilidades.

## 2.2. *Adquisición de la gramática. Formatos idiomáticos y condicionantes individuales.*

El tipo de lengua determina, entre otras cosas, la organización de las construcciones en lo que concierne a clase y número de elementos constituyentes, al orden en que aparecen, y a las marcas funcionales (sean de tema, caso, número, género o persona) que las palabras ostenten. Investigaciones sobre la adquisición en coreano o japonés (Clancy 1985; Gopnik y Choi 1995) ponen de manifiesto la pronta adquisición de marcas te-

---

chas fases. Por otra parte, desde la perspectiva cerebral y de maduración neuronal, el desarrollo dinámico y progresivo es el que congenia con los procesos de mielinización y de proliferación neuronal con la consiguiente adición y sustracción conectiva, lo que da lugar a arquitecturas particulares de la corteza cerebral. No parece posible, pues, seguir hablando de «representaciones innatas» (todo lo más, serían «mecanismos físico-químicos innatos»), ni de «dominios específicos» (en el sentido de «localizados en un área exclusiva del cerebro»), ni de «módulos autónomos», ya que ni genética ni físicamente es factible reconocerlos en la materia cerebral (Elman y otros 1999; Ridley 2003).

máticas que señalan el núcleo informativo y la sorprendente acumulación de verbos sobre nombres en las primeras fases de emergencia de la gramática. Asimismo, trabajos interlingüísticos acerca de la adquisición de categorías temporales y espaciales evidencian la importancia del tipo de lengua a la hora de mostrar su aparición en relación con la pertinencia gramatical, y, sobre todo, en lo que se refiere a las marcas que los indican (Sinha y otros 1999; Swift 2004). El principio estructural-cognitivo de «a mayor relevancia, más pronta aparición» —defendido desde R. Jakobson 1941 y asumido por E. Hoff-Ginsberg 1997 y D. Slobin 1997, entre otros— halla evidencias favorables sobre todo en las comparaciones de desarrollos ontogenéticos en lenguas tipológicamente distintas.

Las características individuales perfilan estilos de desarrollo particulares que de manera notable orientan moldes específicos en las fases de adquisición de la gramática. Junto a los modos «nominal» y «pronominal» de referir la experiencia y acumular palabras, el estilo «sintético» de construcción de estructuras suele canalizar producciones a base de *chunks* ('bloques' holofrásticos), como si se dilatara el período holofrástico en la apariencia formal, cuando en realidad se da ya cierta complejidad organizativa y funcional. Las situaciones que a continuación se ofrecen ilustran ese modo concentrado de diseño gramatical.

RICARDO (Elfos 1\_2): 1 año, 11 meses

\*MON: lleva un caballo en el coche

%add: RIC

\*RIC: coche

\*MON: xxx

\*RIC: *montoche* [\*].

%par: montoche = lo monto en el coche \$SYN \$CONS;

\*MON: xxx

\*RIC: *montoche* [/] *montoche* [/] *montoche* [\*].

%par: montoche = lo monto en el coche \$SYN \$CONS;

LUCÍA (Sta. Susana 6\_2): 2 años, 11 meses

\*ANA: cómo para romper?

\*ANA: as sillas non se rompen, no?

\*LUC: sí [>].

\*MAR: noo [<]!

\*LUC: *sí xxx rumpintaresa* [\*][?].

%par: rumpintaresa = rompe Teresa \$SYN \$CONS;  
 %com: sigue pronunciando como uvular la vibrante alveolar  
 \*ANA: un +//?  
 \*MAR: noo # no ze rompe [\*]!  
 %par: ze = se \$PHO; rompe = rompe \$PHO;  
 %com: usa la vibrante simple  
 \*LUC: ++ la silla rumpintaresa [\*].  
 %par: rumpintaresa = rompe Teresa \$SYN \$CONS;  
 %com: las entrevistadoras no entienden todavía lo que trata de decir Lucía  
 \*ANA: <la silla>@s [>] +//.  
 \*LUC: l(a) [<] [/] la silla [>1] rompe <Teresa> [>2] [\*].  
 % rompe = la rompe \$SYN;

XAQUÍN (Breogán 6\_1): 2 años, 8 meses  
 %act: ofrece el abanico de cartas a Cecilia y ésta coge una  
 \*ELI: ahora yo!  
 \*ANC: despois.  
 \*XAQ: un cocorilo [\*].  
 %par: cocorilo = cocodrilo \$PHO;  
 \*ANC: a ver +//.  
 \*CEC: un cocolilo [\*].  
 %par: cocolilo = cocodrilo \$PHO;  
 %act: Elia coge la carta de Cecilia  
 \*XAQ: avereto [\*].  
 %par: avereto = a ver esto \$SYN \$CONS;  
 %act: le quita la carta a Elia

En contraste, el modo «analítico» define una línea de desarrollo gramatical a base de incrementar constituyentes, acomodándose así a los estadios considerados habituales en la evolución de la habilidad, como en los ejemplos siguientes:

LUCÍA (Sta. Susana, 5\_4): 2 años, 7 meses  
 \*LUC: mira!  
 %act: señalando con la mano en dirección a la cámara  
 \*PIL: pero mira como beben.  
 %com: cantando  
 \*BLA: <los peces en el río> [>] .  
 %com: cantando  
 \*LUC: <mira está en <el silla> [\*]> [<].

%par: el silla = la silla \$MOR;

\*PIL: qué?

%add: LUC

\*LUC: la silla.

\*PIL: la silla # qué le pasa?

*LUCÍA* (Sta. Susana, 5\_7): 2 años, 9 meses

\*LUC: una casa!

%spa: \$IMIT

\*PIL: de quién es esta casa?

\*BOR: de quién?

\*PIL: es de un osito.

\*LUC: <esa es> [/] esa es mía [\*] casa .

%par: mía = mi \$MOR;

\*PIL: no # es de un osito # cómo se llama el osito?

%act: os nenos quedan calados

\*PIL: le vamos a llamar al osito Manolito .

\*VIC: Manolito!

*LUCÍA* (Sta. Susana, 5\_9): 2 años, 10 meses

\*ANA: con quen xogamos o venres?

\*DAV: con un mono.

\*ANA: con un mono # que fai este mono?

\*DAV: está comiendo un plátano.

\*ANA: un plátano +/.

\*VIC: un plátano # porque le gustan los plátanos.

\*LUC: <un mono> [>] xxx a mia@s [\*] casa que vén aquí.

%par: mia = miña \$MOR;

A la luz de las consideraciones vertidas, no parece descabellado pretender sentar como bases mínimas para abordar la adquisición de la gramática las siguientes. En primer lugar, hay que rescatar datos genuinos del lenguaje infantil, extraídos de interacciones conversacionales en diferentes momentos y circunstancias, de modo que los rasgos evolutivos plasmen el dinamismo de su carácter emergente<sup>6</sup>. En segundo lugar, conviene no obviar

---

<sup>6</sup> E. Clark es rotunda cuando afirma que:

The conversational context, with exposure to adult usage, is probably the major source of information children draw on as they build up a repertoire of constructions (Clark 2003, p. 186).

el análisis sistémico de las construcciones «quasi-gramaticales» en relación con aspectos semánticos, comunicativos o léxicos. No hay que olvidar que el desarrollo verbal se produce en bloque y que el aparato descriptivo está concebido para arrojar luz sobre el proceso, no para someter la realidad de los hechos a productos derivados de la lengua adulta. Finalmente, hay que introducir parámetros de variación idiomática y de diversidad cognitiva e individual que den cabida a las diferencias reales en la configuración gradual de principios de organización gramatical. Ello no sólo por razón de las evidencias empíricas, consecuencia de trabajos interlingüísticos e interindividuales, sino sobre todo porque en una dinámica evolutiva no resulta lícito someter a un solo canon categórico y universal un caso concreto determinado<sup>7</sup>. Son imprescindibles ciertas variables de cambio y unos márgenes flexibles de tendencias de desarrollo (Fernández Pérez 2006). Sobre estos fundamentos generales es factible aproximarse a la emergencia de la gramática en el habla infantil a través de PROCESOS, concibiendo su dinamismo como epifenoménico y en constante retroalimentación.

### III. ALGUNOS PROCESOS DE DESARROLLO GRAMATICAL. PREDICACIÓN, COMBINATORIA Y CONCORDANCIA

Aunque el léxico de los niños en las primeras etapas suele ser muy variado interindividualmente, el hecho de que la gramática inicial sea fundamentalmente semántica y de motivación comunicativa hace que supongamos que el «proceso de predicación» es imprescindible en el desarrollo de construcciones. No en vano «predicar» significa expresar el dinamismo espacial y/o temporal de porciones de experiencia que se han percibido contextualizadas. De ahí que sean los verbos<sup>8</sup> elementos clave en el

---

<sup>7</sup> En su sugestivo libro sobre adquisición, E. Clark (2003, p. 433) dice con claridad: What we need is a processing model that can account for (a) change during language acquisition, (b) asymmetries between comprehension and production, and (c) individual differences along the way».

<sup>8</sup> La etiqueta «verbo» no parece la idónea, ya que contiene propiedades morfológicas y lo que el niño adquiere son unidades semánticas ligadas a distribuciones argumentales a las que se denominan «predicaciones». Rispoli 1995, p. 333 es explícito a este respecto: «when we say that children learn the meanings of verbs, we are being imprecise. More precisely, children learn the meanings of predicates».



caudal léxico para la aparición de las primeras construcciones en sentido estricto. En torno a acciones y acontecimientos se edifican estructuras argumentales, primero imitadas y gradualmente controladas a través de la selección de constituyentes, del orden de los elementos y de las categorías morfológicas. Prestar atención a la evolución de las predicaciones permite trazar derroteros de emergencia de la gramática «formal», puesto que los principios sintácticos se vislumbran en la composición de las estructuras predicativas, mientras que las propiedades morfológicas se muestran tímidamente desde las marcas iniciales de concordancia<sup>9</sup>.

El siguiente cuadro (tomado de Tomasello y Brooks 1999, p. 164, aunque reformado) recoge aspectos de avance parejos a ciertos estadios cronológicos y visualiza la repercusión de cada uno de ellos en la progresión gramatical:

	Partición léxica de escenas reales de la experiencia	Marcas sintácticas de participantes en las escenas	Categorización de escenas específicas
Holofrases (12 meses)	—	—	—
Combinación de palabras (18 meses)	+	—	—
Construcciones verbales (24 meses)	+	+	—
Construcciones complejas	+	+	+

Parece, pues, indudable que son las formas predicativas las que precipitan no sólo la diversidad de las construcciones, sino asimismo su complejidad. M. Rispoli 1995, en un interesante trabajo sobre la adquisición de predicados en japonés y el correspondiente asentamiento de las funciones argumentales en esquemas, sostiene el principio de que la gramática descansa en predicaciones: si no hay formas verbales, no hay gramática. Las

<sup>9</sup> M. Tomasello 2003, p. 143 sintetiza la importancia de las primeras estructuras argumentales en los términos siguientes: «verb island constructions may play an especially important role because they provide the raw material with which children construct the most abstract constructions of their language».

ilustraciones que se ofrecen a continuación son sintomáticas de la importancia de los esquemas argumentales en la adquisición del español.

MARTINA (Breogán 4\_13): 3 años, 8 meses

\*ANA: pero a dónde vamos?

\*MAN: a la compra.

\*ANA: a la compra # vale.

\*ANA: a la plaza?

\*CLA: sí.

\*ANA: o a alcampo?

\*CLA: a la plaza.

\*ANA: bueno # pues vamos a la plaza # y vamos a comprar un poco.

\*INA: *sabías que <mi mama [\*]> [//] mi papa [\*] trabaja [\*] <en las vacas> [\*].*

%par: mama = mamá \$PHO ; papa = papá \$PHO ; trabaja = trabaja \$PHO ; en las vacas = con las vacas \$SYN \$CONS;

\*ANA: trabaja con las vacas # tu papá?

%act: MAR asiente moviendo la cabeza

Martina ha asociado a la unidad léxica *trabajar* el esquema *trabajar en (la oficina/ Melidel casa)* sin que, de momento, haya reparado en otras combinatorias abstrayendo estructuras argumentales distintas para *trabajar (con/ hasta / para)*.

MANUEL (Breogán 1\_3): 3 años, 4 meses

\*PIL: Jacobo # qué es lo que tienes.

%add: GON

%com: se ha vuelto a equivocar

%act: GON le muestra la carta a PIL

\*GON: caballo.

%com: lo dice susurrando

\*ANA: quién fue en caballo alguna vez?

\*GON: yo.

\*AND: xxx.

\*MAN: *<yo> [//] yo fui <a un caballo> [\*] muy pequeñito.*

%par: a un caballo = en un caballo \$SYN \$CONS;

\*ANA: y cómo se llaman?

\*MAN: ponis.

\*ANA: ponis.

Como en el caso de Martina, Manuel ha dispuesto para *ir* el esquema único *ir a*, y todavía no ha desarrollado recciones como *ir en*.

Las expresiones de Xulián y Jorge que se ofrecen a continuación ilustran la importancia de las predicaciones en las habilidades discursivas y conversacionales. La disponibilidad de estructuras predicativo-argumentales variadas favorece la interacción e incrementa la eficacia comunicativa.

*JORGE* (Vite3I\_9): 3 años, 2 meses

*XULIÁN* (Vite3I\_9): 3 años, un mes

\**XUL*: *pues yo [?] era un tigre que había <y le> [//] <y le estaba> [//] y le iba a clavar una lanza y se cayó tarzán y # había un agujero y se murió el tigre.*

%act: Xulián mueve la mano con fuerza para enfatizar

\**ANA*: ah se murió el tigre pero tarzán no.

\**ANA*: y tarzán salva a la chica la salva?

%act: XUL dice que no con la cabeza

\**ANA*: no la salva.

\**XUL*: no que no se cayó.

\**ANA*: ah bueno no le pasaba nada.

\**XUL*: estaba en su casa.

\**ANA*: ah estaba en su casa y con quién vive tarzán?

\**JOR*: *<con> [/] con su mamá que es ca [//] que es una gorila.*

\**ANA*: ah es una gorila.

\**XUL*: una gorila <buena> [/] buena.

\**XUL*: *pues # pues a mí los reyes los regalos me los dejaron en la mesa de comer # pero pequeña.*

\**ANA*: ah en la mesa de comer.

\**ANA*: oye y no les dejáis a los reyes leche y galletas?

\**XUL*: sí galletas y fanta.

\**ANA*: ah fanta claro porque a los reyes les gusta más la fanta.

\**ANA*: y a los camellos les dejáis algo para que coman?

\**XUL*: agua de la piscina pequeña.

\**ANA*: ah muy bien.

\**ANA*: y tú Xacobo les dejaste a los reyes algo para que coman?

\**XAC*: eh@i yo leche.

\**ANA*: ah leche claro <con colacao> [>]?

\**XUL*: <pues yo> [<] +/.

\**XAC*: sí.

\*ANA: ah qué rica.

\*ANA: y se la comieron los reyes se la tomaron la leche?

\*XUL: pues yo me levanté y vi la mesa toda grande # comida [\*] todas las galletas y la fanta bebida.

%comida = comidas \$SYN \$AGR

Se hace patente de este modo el protagonismo que ostentan las predicaciones concretas en el avance de la combinatoria entre unidades. No parece que los esquemas semánticos básicos cognitivamente defendidos como emergentes en todas las lenguas (la denominada *Basic Child Grammar*) sean suficientes para abordar la diversidad predicativa y argumental en el habla infantil de distintos entornos idiomáticos<sup>10</sup>. Lo que sí se vuelve imprescindible es comprobar cómo se particularizan las formas de predicación en marcos de distribución «robustos» (=sistemáticos) en cada lengua (Clark 2001). Los esquemas argumentales concretos se hacen inexcusables. A mayor número de verbos usados, mayor desarrollo sintáctico. El léxico verbal efectivamente utilizado es medida de progreso construccional, y ha de ser pauta para delinear tendencias de avance y trazar perfiles. Lo que llamamos «proceso de predicación» tiene un papel estelar en la adquisición de la gramática.

Una vez asentada la fase de predicación, la organización construccional va haciéndose más compleja a través del «proceso de combinatoria» de constituyentes. A los esquemas semánticos básicos ya perfilados por R. Brown 1973<sup>11</sup>, hay que ir incorporando formas de combinatoria que, por una parte, sedimentan esquemas abstractos y categorías en determinadas posiciones, y, por otra parte, precipitan la complejidad de las relaciones y de las construcciones. En palabras de Tomasello y Brooks 1999, p. 168:

<sup>10</sup> M. Bowerman (1985, p. 1.284) defiende que los niños perciben y categorizan el mundo desde el entorno antropológico y lingüístico que los rodea: «Children begin with grammars that are slanted towards the semantic structure of the input language, even if not yet in perfect accordance with it».

<sup>11</sup> R. Brown 1973, p. 173 reconoce ocho relaciones semánticas básicas, a saber: (1) agente-acción (*nena come*), (2) acción-objeto (*toma gusanitos*), (3) agente-objeto (*mamá zapato*), (4) acción-locativo (*sienta silla*), (5) entidad-locativo (*balón calle*), (6) poseedor-posección (*mío payaso*), (7) entidad-atributo (*pelota grande*), y (8) demostrativo-entidad (*este cuento*).

Their early word combinations are productive in the sense that a given participant role in an already partitioned scene can be filled by many different entities. This pattern of learning and use indicates that children of this age are beginning to form some kind of abstract category of «noun» or «noun phrase» to linguistically indicate participants in scenes on a generalised basis, but as yet have no abstract categories or schemas for the scenes themselves.

De manera simultánea a la multiplicación de combinatorias, va operando un proceso de depósito de esquemas genéricos abstraídos de la funcionalidad de las construcciones que son los que facilitan la ruta hacia la gramática adulta (Tomasello 2002). La proliferación construccional, pero sobre todo el arraigo de los esquemas abstractos centrales, se reconoce en las marcas funcionales de las categorías, como son el orden, la entonación o la flexión. Las concordancias —entendidas como sistema de marcado de relaciones— constituyen, pues, la prueba patente del sedimento de los esquemas y de la categorización formal de las palabras. Se trata de un proceso que inicia el reglado de la combinatoria relacional de constituyentes. La organización paradigmática es consecuencia de la inclusión sintagmática de las unidades. En la adquisición de una lengua como el español, el género pasa de ser referencial a convertirse en producto de la combinatoria. La ausencia de determinación en alguno de los casos siguientes es también señal de su carácter formal<sup>12</sup>.

En el primer grupo de situaciones verbales que figuran a continuación, se comprueba un notable grado de productividad en las distribuciones de elementos léxicos. Su combinatoria está ajustada a esquemas básicos que el niño parece haber sedimentado en su «quasigramática». Ocurre con las estructuras *no... nada* y *gato de*. Puede parecer curioso que ni David ni Martín imiten el reiterado título *el gato con botas* —lo que certifica el depósito de la estructura *gato de*— y que, sin embargo, David y Víctor sí imiten, manteniéndola, la rección con *de (de amarillo)* en respuesta a la

---

<sup>12</sup> Tomasello y Brooks 1999, p. 184 dicen explícitamente que los niños delimitan clases formales de palabras como nombre, verbo, adjetivo o preposición «by analysing distributional regularities, that is, the patterns of occurrence and non-occurrence of lexical items with respect to closed-class morphemes, without recourse to the semantic significance of the items being categorised».

pregunta *¿de qué color son?* Con toda probabilidad, *de* es un elemento relacional genérico en las primeras fases de organización sintagmática.

MARTÍN (Sta. Susana 5\_7): 3 años

DAVID (Sta. Susana 5\_7): 2 años, 10 meses

\*PIL: a ver Antía qué ves aquí en esta tele?

%act: Antía está levantada sin hacer caso del grupo

\*VIC: nada # no ve nada.

\*LUC: a ver la tele .

\*MAR: <no> [/] <no enciende nada> [\*] [>].

%par: no enciende nada = no está encendida \$SYN \$CONS;

\*PIL: <tú qué ves en la tele # qué ves> [<] pero y y en casa ves la tele?

%add: ANT

%act: Antía asente coa cabeza

\*PIL: y qué ves en la tele?

\*LUC: yo!

\*ANT: los dibujos .

\*PIL: los dibujos # qué dibujos +/.

\*ANT: <los> [/] los míos.

\*PIL: los tuyos # y y tú cuáles ves?

\*DAV: *el <cato [\*] de botas> [\*].*

%par: cato = gato \$PHO ; gato de botas = gato con botas \$SYN;

\*PIL: el gato con botas.

\*MAR: pues yo tengo <el> [/] <los> [/] el # eh@i el <gato de botas>[\*].

%par: gato de botas = gato con botas \$SYN \$CONS

DAVID (Sta. Susana 5\_9): 2 años, 11 meses

VÍCTOR (Sta. Susana 5\_9): 3 años, un mes

LUCÍA (Sta. Susana 5\_9): 2 años, 10 meses

\*LUC: <a ver> [<]!

\*ANT: a ver.

\*ANA: <é un helado> [>].

\*LUC: <é ghalleta> [<]!

\*ANA: de que é o helado # de que # a que sabe o helado?

\*ANT: fesa [\*]!

%par: fesa = fresa \$PHO;

\*ANA: de fresa # moi ben Antía.

\*ANA: poñémolo aquí encima da mesa para comer despois todos.

\*DAV: de qué color son os plátanos David?

\*LUC: <de fresa> [>].

\*DAV: <<de ma> [//] de amarillo> [\*] [<].  
 %par: de amarillo = amarillo \$SYN \$CONS;  
 \*ANA: amarillo +/.  
 \*VIC: de amarillo [\*]!  
 %par: de amarillo = amarillo \$SYN \$CONS;

En el habla infantil hay elementos que aparecen como categorías gramaticales pero que no tienen ni el valor ni la función que se les adjudica en la lengua adulta. Los ejemplos siguientes ilustran el valor referencial de *un* y su función deíctica y señalizadora, lo que por otra parte es característico en emisiones fuertemente mostrativas y semánticas.

*IAGO* (Elfos 2\_6): 2 años, 9 meses  
 \*IAG: xxx.  
 %act: se va a una esquina  
 \*ART: xxx &a aquí non andas # xxx mollado # xxx que hai agua.  
 %act: se acerca a su compañero para advertirle sobre el agua  
 \*IAG: xxx agua.  
 \*ART: hai agua.  
 \*MON: hai agua # si.  
 \*IAG: mira # hay <un agua> [\*].

*MANUEL* (Breogán 4\_5): 3 años, 4 meses y medio  
 \*ANA: quién va en el barco?  
 \*ANA: quién va en el barco # Martina?  
 \*MAN: este niño.  
 %act: señala el dibujo  
 \*MAN: este niño.  
 %act: vuelve a señalar el dibujo  
 \*ANA: va un niño en el barco.  
 \*ANA: y qué lleva el niño en el barco?  
 \*MAN: <un oro [?]> [\*].

Las marcas relacionales de concordancia son, al principio, de origen referencial o natural, para, posteriormente y de modo gradual, convertirse en indicios formales de pura relación entre constituyentes. Las situaciones que se ofrecen a continuación reflejan casos de complicado y dubitativo «proceso de concordancia» y la tímida emergencia de «formas gramaticales».

MARTÍN (Sta. Susana 5\_8): 3 años

\*ANI: ah # qué es esto?

\*MAR: un zol [\*]!

%par: zol = sol \$PHO;

\*ANI: un sol no # lo que sale por la noche.

\*VIC: <una luna> [>]!

\*MAR: <una luna> [<]!

\*ANI: y la luna cuándo sale por la noche o por el día?

\*VIC: *por el día.*

\*ANI: la luna?

\*VIC: sí.

\*MAR: *no # <por el> [//] por el [\*] noche.*

%par: el noche = la noche \$SYN \$AGR

CÉSAR (Mil 2\_3): 3 años, 3 meses

\*CES: un caramelo de fresa!

\*MON: un caramelo de fresa?

\*MON: um@i # <qué rico> [/] qué rico # qué bueno eres # que siempre me das caramelos.

\*CES: *sí # porque soy mu [\*] benos [\*].*

%par: mu = muy \$PHO ; benos = bueno \$PHO ; benos = bueno \$SYN \$AGR;

\*MON: eres muy bueno.

JORGE (Vite 4\_3): 3 años, 3 meses

\*XAC: un hipopótamo!

\*ANA: qué guay!

\*ANA: quién vio *hipopótamos*?

\*XAC: yo.

\*JOR: *el hipopótamo son [\*] buenos [\*]?*

%par: son = es \$MOR; buenos = bueno \$SYN \$AGR;

\*ANA: sí.

VÍCTOR (Sta. Susana 5\_2): 2 años, 9 meses

\*VIC: *esto es un pera!*

% un pera= una pera \$MOR

\*PIL: una pera # para que # para +/?

\*MAR: una pera para comer.

\*VIC: *a mí no me <gustan peras> [\*].*

%par: gustan peras = gustan las peras \$SYN \$PRES;



En este orden de cosas, el manido recurso a la medida *MLU* (*Mean Length of Utterance*) —que está planteado sobre la base de los elementos o partes individuales que forman las cadenas, pero sin tener en cuenta la construcción como un todo— si es que pudiera tener sentido como criterio en el desarrollo gramatical del niño, debe revisarse en algunos de sus supuestos. ¿Qué unidades son significativas/gramaticales por su incidencia funcional en el todo constituido?<sup>13</sup> Y, en consonancia con la visión sistémica, ¿qué tipo de lengua es objeto de adquisición? Hay rasgos como la entonación, la concordancia, o el orden, que sostienen funciones gramaticales muchas veces no materializadas en un único elemento (Slobin 2001; Fernández Pérez 2004).

#### IV. A MODO DE RECAPITULACIÓN

Los estudios más tradicionales sobre adquisición de la gramática centran su interés en las categorías teóricas que describen la lengua adulta. Pero «linguistic distinctions have to be discovered: they are not given *a priori*» (Clark 2001, p. 383), de manera que deberán ser los procesos extraídos del habla infantil los que proporcionen datos sobre la emergencia de construcciones. En palabras de Tomasello y Brooks 1999, p. 182:

Our basic thesis is simply that as they are communicating with particular utterances used as speech acts, children are constructing abstract linguistic entities at multiple levels of analysis simultaneously. Our model of categorisation is that people primarily understand categories on the basis of function —what in common its exemplars *do*—.

---

<sup>13</sup> Rispoli 1995 insiste en el peso de aspectos pragmáticos y discursivos para el desarrollo de elementos construccionales relevantes en el habla infantil. En sus palabras (1995, p. 351),

If children are using discourse-pragmatic information, they may be taking note of the communicative intents of the participants and the pragmatic status of the referents, overt and implied.

Esto explica que, por ejemplo, en japonés los niños adquieran esquemas argumentales y desarrollen distribuciones predicativas sin haber introducido previamente distinciones de caso y sin que se hayan asumido constituyentes sintácticos (Rispoli 1995, p. 341 ss.).

La elasticidad de la dinámica que define la adquisición de la gramática debería inducir a la cautela en el análisis de los datos y a la prudencia en las apreciaciones y conclusiones que se emitan. Pero ello no ha de interpretarse en el sentido de abandonar la empresa o de abordarla desde el ropaje seguro que proporcionan las categorías de la lengua conformada. De entrada, el habla infantil ofrece garantías de interés verbal en sí misma, puesto que cubre cometidos eficaces en la comunicación. Siendo así, algún sistema de organización quasigramatical ha de servir de soporte para las emisiones lingüísticas genuinas de los niños<sup>14</sup>. El cambio y la evolución de las pautas en el diseño y la estructuración expresiva exige al investigador adecuar los moldes analíticos a las situaciones, y hace obligado un enfoque sistémico y procesual. El desarrollo de la gramática no se produce de forma aislada o independiente del resto de las facetas que intervienen en la lengua. Aún más, la emergencia construccional está fuertemente ligada a factores intencionales y discursivos y no puede obviarse el papel determinante del caudal léxico en su progresión. Su naturaleza procesual facilita el hallazgo de constantes en el maremágnum de la diversidad que es la gramática infantil. Hay que definir los mecanismos y motivaciones que activan el cambio y conducen a resultados relevantes por su pertinencia comunicativa. En los procesos lingüístico-cognitivos está la clave para determinar las características de la adquisición de la gramática por etapas y en cada lengua. Tanto es así que los «procesos de predicación», «de combinatoria» y «de concordancia» se vuelven imprescindibles en el trazado de las «quasi-gramáticas» propias del desarrollo ontogenético del español. Valorar el grado de avance en la habilidad construccional significa prestar atención a dichas vertientes procesuales.

---

<sup>14</sup> Algunos autores hablan de «pre-gramática» y aluden a situaciones comunicativas dominadas por el léxico, con reglas de combinatoria rudimentarias y con marcada ausencia de elementos formales y abstractos (cf. Givón 2002). Se constata de este modo el peso funcional del léxico y los aspectos entonativos y proxémicos en la comunicación. Aunque no se disponga de una gramática en sentido estricto, sí que se manifiestan estrategias —con significado y codificación— para conseguir eficacia informativa. No obstante, la nomenclatura «pragmática» puede inducir connotaciones de irrelevancia o de debilidad que deberían desterrarse.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barret, M. (ed.) 1999: *The Development of Language*, Hove, Psychology Press (Taylor & Francis Group).
- Bates, E. y Goodman, J. C. 1999: «On the Emergence of Grammar from the Lexicon», en MacWhinney (ed.), pp. 29-81.
- Bowerman, M. 1985: «What shapes Children's Grammars?» en Slobin, D. (ed.), vol. 2, pp. 1.284-1.285
- Bowerman, M. y Choi, S. 2001: «Shaping Meanings for Language: Universal and Language-Specific in the Acquisition of Special Semantic Categories», en Bowerman, M. y Levinson, S. (eds.), pp. 475-511.
- Bowerman, M. y Levinson, S. 2001: «Introduction», en Bowerman, M. y Levinson, S. (eds.), pp. 1-16.
- (eds.) 2001: *Language Acquisition and Conceptual Development*, Cambridge University Press.
- Broeder, P. y Murre, J. (eds.) 1999: *Language and Thought in Development. Cross-Linguistic Studies*, Tubinga, Gunter Narr.
- Brown, R. W. 1973: *A First Language: the Early Stages*, Cambridge, The Harvard University Press.
- Clancy, P. 1985: «The Acquisition of Japanese», en Slobin, D. (ed.), vol. 1, pp. 373-524.
- Clark, E. V. 2001: «Emergent Categories in First Language Acquisition», en Bowerman, M. y Levinson, S. (eds.), pp. 379-405.
- 2003: *First Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Elman, J., Bates, E., Johnson, M., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D. y Plunkett, K. 1999: *Rethinking Innateness. A Connectionist Perspective on Development*, Massachusetts, The MIT Press.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J., Pethick, S. y Reilly, J. S. 1993: *MacArthur Communicative Development Inventories (CDI)*, San Diego, C.A. Singular Pub. Company.
- Fernández López, I. 2004: «La adquisición de los pronombres personales átonos», en Veyrat, M. y Gallardo, B. (eds), pp. 25-44.
- Fernández Pérez, M. 2002: «Pragmática y adquisición de la lengua», en Muñoz Núñez, M<sup>a</sup> D. y otros (eds.), pp. 1.045-1.056.
- 2003: «Dinamismo construccional en el lenguaje infantil y teoría lingüística», *ELUA (Estudios de Lingüística Universidad de Alicante)* 17 (vol. especial), pp. 273-287.
- 2004, «Adquisición del lenguaje y componentes de la lengua», en Villayandre, Milka (ed.), *Actas del V Congreso de Lingüística General (León 2002)*, Madrid, Arco, pp. 71-88.
- (2006), «Hacia una 'gramática' del habla infantil. Enfoques lingüísticos

- básicos», en Luque Durán, J. (ed.) *V Congreso Andaluz de Lingüística. Homenaje a José A. de Molina*, Granada, Método, pp. 1.299-1.315.
- Givón, Th. 1995: *Functionalism and Grammar*, Ámsterdam, John Benjamins.
- 2002: «The Visual Information-Processing System as an Evolutionary Precursor of Human Language», en Givón, T. y Malle, B. (eds.), pp. 3-50.
- y Malle, Bertram (eds.) 2002: *The Evolution of Language out of Pre-language*, Ámsterdam, John Benjamins.
- Goldberg, A. 1995: *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*, Chicago, University of Chicago Press.
- Gopnik, A. y Choi, S. 1995: «Names, Relational Words and Cognitive Development in English and Korean Speakers: Nouns Are Not Always Learned Before Verbs», en Tomasello, M. y Merriman, W. (eds.), pp. 63-80.
- Gumperz, J. y Levinson, S. (eds.) 1996: *Rethinking Linguistic Relativity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Halliday, Michael A. K. 1975: *Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language*, Londres, Arnold.
- Hoff-Ginsberg, E. 1997: *Language Development*, Londres / Nueva York, Brooks Cole Pub.
- Hopper, P. J. 1998: «Emergent Grammar», en Tomasello, M. (ed.), pp. 155-175.
- Jakobson, R. 1941: *Kindersprache, Aphasie und Allgemeine Lautgesetze*, Uppsala, Universitets Aarsskrift (traducción al español de E. Benítez —sobre la versión francesa—, *Lenguaje infantil y afasia*, Madrid, Ayuso, 1974).
- Jiménez Juliá, T. 1999: «Estructuras temáticas no verbales», en Couceiro, Xosé L. y otros (coords.) 1999: *Homenaxe ó profesor Camilo Flores*, tomo I, Santiago de Compostela, Publicacións da Universidade, pp. 17-52.
- MacWhinney, B. (comp.) 1991: *The CHILDES project: Tools for Analyzing Talk*, Nueva Jersey, Erlbaum.
- (ed.) 1999: *The Emergence of Language*, Nueva Jersey / Nueva York, Lawrence Erlbaum.
- Muñoz Núñez, M<sup>a</sup> D. Rodríguez-Piñero, A. I., Fernández Smith, G. y Benítez Soto, V. (eds.) 2002: *Actas del IV Congreso de Lingüística General*, Cádiz - Alcalá, Publicaciones de la Universidad.
- Prego, G. 2004: «Narraciones de niños de 3 y 4 años: un puente entre la gramática y la pragmática», en Veyrat, M. y Gallardo, B. (eds.), pp. 99-126.
- Ridley, Matt 2003: *Nature Via Nurture. Genes, Experience, and What Makes Us Human*, Fourth Estate Ltd. (traducción de T. Carretero e I. Cifuentes, *Qué nos hace humanos*, Madrid, Taurus, 2004).
- Rispoli, Matthew 1995: «Missing Arguments and the Acquisition of Predicate Meanings», en Tomasello, M. y Merriman, W. (eds.), cap. 12, pp. 331-352.
- Rondal, J. A., Esperet, E., Gombert, J., Thibaut, J. y Comblain, A. 2003: «De-

- sarrollo del lenguaje oral», en Puyuelo, M. y Rondal, J. (eds.), cap. 1, pp. 1-85.
- Puyuelo, M. y Rondal, J. A. (eds.) 2003: *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y en el adulto*, Barcelona, Masson.
- Sinha, Ch., Thorseng, L., Hayashi, M. y Plunkett, K. 1999: «Spatial Language Acquisition in Danish, English and Japanese», en Broeder, P. y Murre, J. (eds.), pp. 95-125.
- Slobin, Dan (ed.) 1985: *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vols. 1, 2, Hillsdale, Erlbaum.
- 1996: «From *Thought and Language* to *Thinking for Speaking*», en Gumperz, J. y Levinson, S. (eds.), pp. 70-86.
- 1997: «The Universal, the Typological, and the Particular in Acquisition», en Slobin, D. (ed.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition (Expanding the Contexts)*, vol. 5 Hillsdale, Erlbaum, pp. 1-39.
- 2001: «Form-Function Relations: How do Children Find Out What They Are?», en Bowerman, M. y Levinson, S. C. (eds.), pp. 406-449.
- Swift, Mary D. 2004: *Time in Child Inuktitut. A Developmental Study of an Eskimo-Aleut Language*, Berlín, Mouton de Gruyter.
- Tomasello, M. 1992: *First Verbs. A Case Study in Early Grammatical Development*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (ed.) 1998: *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- 2001: «Perceiving Intentions and Learning Words in the Second Year of Life», en Bowerman, M. y Levinson, S. (eds.), pp. 132-158.
- 2002: «The Emergence of Grammar in Early Child Language», en Givón, Th. y Malle, B. (eds.), cap. 12, pp. 309-328.
- 2003: *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- y Brooks, P. J. 1999: «Early Syntactic Development: A Construction Grammar Approach», en Barret, M. (ed.), pp. 161-190.
- y Merriman, W. E. (eds.) 1995: *Beyond Names for Things. Young Children's Acquisition of Verbs*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Veyrat, M. y Gallardo, B. (eds.) 2004: *Estudios de lingüística clínica. Aspectos evolutivos*, Valencia, Universidad de Valencia.
- Vygotsky, L. 1934: *Myshlenie i rech*, Moscú (traducción al español de P. Tosaus Abadía —sobre la edición inglesa a cargo de A. Kozulin, *Thought and language*, Cambridge, The MIT Press, 1986—, *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1995).