

# Sobre la gramaticalización. Prototipos para la adquisición de la concordancia verbo-sujeto: datos de lengua española en niños de 1,6 a 3,6.

SUSANA LÓPEZ ORNAT  
Universidad Complutense de Madrid

## Resumen

Presento un modelo hipotético sobre el proceso de construcción de la oración simple en lengua española. El modelo se basa en el cambio del sistema de categorización subyacente a este proceso, de un sistema de categorización semántico-pragmático a un sistema de categorización gramatical. Inferimos el cambio categorial a partir de la comparación de la estructura sintáctica de las producciones completas con la de las producciones que contienen errores de omisión de componentes sintácticos. La evidencia presentada consta de dos grupos de datos. En primer lugar, el habla espontánea de 62 niños de entre 18 meses y 3,6 años. En segundo lugar un grupo de datos elicitados, que exploran la naturaleza del sistema de categorización subyacente a las anteriores producciones espontáneas. En conjunto registramos 10 producciones iniciales de cada sujeto, más sus respuestas a las tres elicitaciones realizadas sobre cada una de las categorías sintácticas consideradas: Sujeto (¿Quién?), Verbo (¿Qué hace / Qué pasa?) y Objeto (¿Qué?). El análisis de datos parte de la consideración de una hipótesis alternativa, que es contravenida por los resultados, y que se replantea generando la hipótesis de que en lengua española las categorías de Verbo y Sujeto se aprenden, maduran o adquieren de modo simultáneo, a través de la adquisición de la concordancia entre V y «s» (Sujeto morfológico), según un mecanismo que, en estos primeros pasos, se muestra dependiente de la lengua concreta. El modo en que se produce el cambio de este sistema de categorización parece pasar por la formación de un prototipo de la Concordancia Vs, al que sigue la vigencia de una prerregla o regla defectiva sobre la concordancia que más adelante se reescribirá cubriendo una extensión formal similar a la adulta.

**Palabras Clave:** Sujeto, Verbo y Concordancia SV, Categorización Gramatical, Omisiones de Sujeto y Verbo en la adquisición de la lengua española, Prototipo de la Concordancia Vs, Construcción Sintáctica temprana en lengua española.

## Abstract

I present an hypothetical model on the formation of the simple sentence in Spanish. The model is explaining the development of syntactic categorization, from the previous semantic-pragmatic categorization system. This emergence is studied on the basis of comparing the omission errors children commit during the first steps of the formation of the categories of Subject, Verb and Object, with their production of complete sentences. Evidence presented is twofold: a descriptive set of data on the productive language use of 62 children of ages 18 months to 36 years. And an elicited set of data, which explore the nature categorization system underlying the former productions. On the whole, data comprise for each child a set of 10 spontaneous an initial utterances, plus the child's responses to three elicitations per utterance which were centered on the grammatical Verb, Subject an Object of each production (who? / what? / what happens - what does?). Analysis departs from an alternative hypothesis, which is rejected by the results, yielding the hypothesis that in Spanish, the Subject and Verb categories are learnt, acquired, matured or developed simultaneously as a Verb + Subject Agreement. This due to the concrete nature of our language (morphological marking of Subject, suffixed to Verb). Data analysis then explores categorizational change by comparing the production of Vs (Verb + Morphological Subject = V/S Agreement) with the omission of Vs. These results support a conceptualization of this process as one of acquisition of the Vs agreement through a first step of formation of a Vs prototype, followed by the construction of a pre-rule on Vs agreements, a rule which is defective. The process in then followed by a rule rewriting which approximates adult grammar.

**Agradecimientos:** Este trabajo ha sido, en parte, financiado por la acción integrada hispano-francesa n.º 52/55. Forma parte de un proyecto general de investigación sobre la adquisición del español como primera lengua, financiado por la DGICYT, PB88-0116.

**Dirección del autor:** Dra. Susana López Ornat. Dpto. de Psicología Básica; Procesos Cognitivos. Campus de Somosaguas. Universidad Complutense de Madrid. 28023 Madrid.

## INTRODUCCION

Alrededor de los 18 meses comienzan a aparecer, en el habla del niño, las producciones verbales organizadas gramaticalmente. Construcciones simples de una, dos o más palabras que ya no se explican solamente como pares articulatorio-semánticos, sino que pueden estar organizadas por una regla o hipótesis gramatical subyacente.

La gramaticalización se inicia en los (aprox.) 18 meses, y su límite probablemente no puede ser fijado, aunque los 7 o los 12 años se mencionan con frecuencia.

Entiendo por gramaticalización el proceso por el que elementos léxicos (No-Analizados) devienen morfemas, y, con más tiempo, morfología flexiva. Ello describe el paso de un sistema pregramatical (no-arbitrario) de categorización del lenguaje al sistema gramatical (formal).

Diversos cambios del sistema cognitivo subyacen a ese proceso. Entre ellos es central un proceso de extensión analógica de categorías de clase prototípica.

Un prototipo, según la visión de Wittgenstein, más conocida entre nosotros a partir del trabajo de E. Rosch, es el ejemplo más típico de un conjunto categorial, aquel ejemplo que reúne el máximo número de rasgos característicos de la categoría. En el comienzo de su definición, el prototipo y «su» categoría prácticamente coinciden, pero pronto la categoría se redefine en función de los nuevos análisis de rasgos y de los nuevos ejemplos adquiridos. Así, como planteó Rosch (1973), los miembros de una categoría llegan a poderse ordenar en función de su distancia (o grado de parecido) al ejemplar más típico, a aquel que constituye el núcleo del prototipo, el que funcionó como origen de la categoría.

El cambio categorial subyacente a la adquisición del lenguaje es el paso de una primera fase primitiva consistente en verbalizaciones no-palabras (12 meses) y en la fase de-una-sola-palabra (16 meses) a una segunda fase de habla extraordinariamente simple pero ya organizada gramaticalmente que comienza alrededor de los 18 meses.

Podemos denominar al primer modo «pregramatical» (Givón, 1989), aunque en otros lugares recibe nombres más específicos como categorización pragmática, en alusión a la carencia de organización morfosintáctica, o en alusión a la categorización pragmática subyacente. Si nos atenemos a las diversas propiedades del procesamiento lingüístico, podemos caracterizar el modo de *categorización pregramatical* como un modo en el que:

— La morfología está ausente; las construcciones no son sintácticas sino apuestas (NN); el orden de palabras es de organización icónica y de origen pragmático; el procesamiento lingüístico es lento, atendido o controlado y analítico (S. L. Ornat 1987); la conducta lingüística presenta una alta dependencia de contexto (S. L. Ornat, 1975; 1984); y la certidumbre informacional es muy escasa, o bien la ambigüedad del mensaje lingüístico es alta.

Por el contrario, el modo de *categorización gramatical* se caracteriza por: la abundancia de morfología, las construcciones sintácticas complejas y con inclusiones, el uso formal del Orden de palabras, el procesamiento veloz, automatizado y rutinario, la relativa independencia-de-contexto y una alta certidumbre informacional (al menos potencialmente).

A lo largo del proceso de gramaticalización el procesamiento cognitivo subyacente, tomado macro-evolutivamente, presenta mecanismos de aprendizaje relativamente estables: análisis de aspectos formales de estímulo y/o de los ejemplos

ya almacenados; inducción de constancias formales en las relaciones forma-función; escritura de una primera hipótesis gramatical (pre regla); actividad generadora del conocimiento reglado, cambios (avances) en las conductas de comprensión y de producción. Pero, a su vez, la regla deducirá nuevas constancias o regularidades en los pares forma-función. Las nuevas constancias analizadas determinarán una nueva hipótesis o reescritura de la regla, ... etc. (S. L. Ornat 1988; 1990).

El anterior es un mecanismo recursivo (A. Karmiloff-Smith, 1986) de tipo inductivo-deductivo (Schank et al. 1986), que hoy día parece generalmente aceptado.

Sabemos que los antecedentes de las categorías gramaticales de Sujeto y Verbo son palabras o pares de palabras, frecuentemente N o NN, pronunciadas por niños entre los 12 y los 18 meses, categorizadas según correspondencias entre audición / articulación y situación / función.

Pero no sabemos cómo reconoce el niño que tal palabra debe categorizarse bajo el nodo «Sujeto» o tal otra bajo el nodo «Verbo» etc., ni su complemento sobre cómo «sabe» el niño *qué nodos* categoriales debe construir.

Un primer modo de acercamiento a esas preguntas es analizar los errores de omisión de las mencionadas categorías sintácticas (S; V). Errores que se producen durante el momento evolutivo del cambio al sistema de categorización gramatical, y cuyo análisis detallado puede proporcionar bases para la inferencia de los «cómos» buscados.

Vamos a utilizar el análisis de los errores de omisión de las categorías gramaticales de Sujeto y Verbo, para intentar esclarecer cuál es el modo en que se produce la formación de estas categorías sintácticas básicas (S, V).

Debido a la necesidad de estudiar el momento del cambio del sistema de categorización, trabajaremos con niños desde los 18 meses hasta tres años y medio.

El cambio categorial elegido es el paso de las primitivas categorías de Agente y Acción a las gramaticales de Sujeto y Verbo, por ser este cambio fundante de la oración simple.

Veamos ahora ciertas precisiones lingüísticas sobre estas categorías en lengua española.

## LA CONCORDANCIA Vs

Sujeto y Verbo nuclean la oración simple, pero nuestra lengua (una lengua Pro-Drop) expresa ambas categorías en una sola palabra, haciendo uso de su rico sistema flexivo.

El Sujeto obligatorio es un morfema de persona-número, vinculado a la raíz verbal y a los morfemas de tiempo que le anteceden. El uso de un morfema «libre», un pronombre personal para marcar el Sujeto («tú quieres») es redundante y solo se utiliza para casos en los que se desee enfatizar o bien para algunos casos (minoritarios) en los que el morfema de persona es ambiguo (yo quería / ella quería). (R.A.E. 1983).

Es decir, el modelo de lengua que oye el niño, si es español, codifica Sujeto y Verbo en *una sola palabra*. Ello diferencia muy notoriamente a nuestra lengua de otras que son las más estudiadas en psicolingüística hoy día (inglés, francés, alemán). Veamos esas diferencias ya que van a determinar la posibilidad de lle-

gar a conclusiones *comparadas*, con mayor validez general que las que se obtienen al estudiar sólo lenguas No-Pro-Drop.

En lengua española, el Verbo antecede al Sujeto obligatorio. Aparte de la especificidad lingüística, lo que nos importa es considerar las implicaciones psicolingüísticas de esto. Es decir: cuál es el tratamiento que recibe el input que llega al niño, cómo se adecúa la estructura del estímulo y el proceso de adquisición. Para ello partiremos de una hipótesis alternativa que postula la independencia de esta adquisición respecto de la naturaleza de la lengua ambiental concreta.

El Sujeto obligatorio, pues, con gran frecuencia, no es una unidad léxica separada de otros constituyentes oracionales por pausas o por otras codificaciones. El Sujeto va unido al Verbo. Naturalmente esto debería obligar al aprendiz de español a realizar una operación analítica que le permitiera segmentar el núcleo Verbo / Sujeto. Esta operación es innecesaria en lenguas No-Pro-Drop, y, con ello, la naturaleza del problema a resolver cambia notoriamente. Razón ésta por la que diversas teorías ya existentes sobre la adquisición de estas categorías pudieran resultar inadecuadas para dar cuenta generalizada de este proceso o solamente adecuadas para la lengua sobre la que han sido construidas (Ej: N. Hyams 1986, para el inglés).

Un segundo problema, de aparentemente poca importancia, es el sistema de notación lingüística.

Dado que existen también los Sujetos léxicos «Pedro y Juan salieron a la calle» (donde S. Léxico = «Pedro y Juan») y los Sujetos pronominales redundantes «Ellos salieron a la calle» (donde S. pron = «Ellos»), proponemos representar al Sujeto morfológico con «s», s minúscula (donde «s» = —n). Teniendo en cuenta que S. Léxico es opcional, como también lo es S. pronominal, y que el Sujeto morfológico (**aquel cuya omisión constituye un error gramatical**) es obligatorio: «saliero-n», asumimos que el núcleo de la oración simple en lengua española es Vs, donde V es un Verbo en forma personal, y «s» es su Sujeto flexivo.

Naturalmente, la tarea del aprendiz de lengua española y, proablemente, de cualquier lengua Pro-Drop, va a ser adquirir este núcleo Vs. Este núcleo es una concordancia, con *seis variantes*, una por persona. (Hay, además, otras seis variantes distintas para el perfecto simple, y una para el imperativo, además de variaciones menores en función de la conjugación de que se trate. R.A.E., pag. 251.)<sup>1</sup>.

Por ello es problemático dar cuenta de la adquisición de estas categorías formantes (S/V) con las teorías construidas sobre la «adquisición del Sujeto» o la «adquisición del Verbo». En nuestra lengua, así como en otras lenguas Pro-Drop se trata de la adquisición de la *Concordancia Vs*, que probablemente implica *simultáneamente* la adquisición de ambas categorías, y, presumiblemente, exige al niño un tratamiento analítico del input que le permita segmentar las *variantes* reflexivas de persona de las *invariantes* léxicas correspondientes a la raíz verbal.

Por último hay otro rasgo específico sobre el que profundizar con nuestra lengua:

Las teorías lingüísticas señalan que en lenguas Pro-Drop, el Orden de palabras pierde importancia como organizador sintáctico y pasa a ser muy flexible, y de significado más estilístico que constituyente, siendo entonces la entonación el instrumento para marcar separaciones entre cláusulas. (N. Chomsky, 1981; H. Borer 1986; M. Adams 1987). En efecto, el núcleo Vs puede anteceder o

ir postpuesto al Objeto (G. Longobardi 1987) sin mayor dificultad ya que en lenguas flexivas como la nuestra, el sistema morfológico deviene el principal organizador de los constituyentes en la oración. Por eso el Orden es de primordial importancia en lenguas No-Pro-Drop como el inglés.

Por todo lo anterior nos parecen necesarios no sólo los datos sobre omisiones de V o de S, sino también datos descriptivos sobre el Orden de palabras que usan los niños que aprenden lengua española, en otras palabras, datos sobre la estructura lineal de las producciones. Se trata de averiguar cuál es la estructura posicional de las oraciones de los niños. Una vez cubierto ese aspecto, se trata de analizar los errores cometidos por los niños en la producción de esas estructuras. En concreto, errores de **omisión** de constituyentes obligatorios (S/, V/ o O/), para obtener datos que permitan inferir la naturaleza de las dificultades halladas en ese proceso. La comparación de logros (producciones correctamente estructuradas) con dificultades (producciones sin estructuración completa) permitirá inferir hipótesis sobre la naturaleza de este proceso básico de cambio categorial.

Así pues, utilizaremos los errores-de-omisión<sup>2</sup> de estas categorías porque asumimos que estos errores representan las dificultades que el niño encuentra para detectar y definir estas categorías. No son los únicos tipos de errores que aparecen en este proceso de cambio categorial. También hay errores-de-comisión: errores consistentes en marcar la flexión de Sujeto equivocadamente («[yo] no quiere»), pero estos ya han sido objeto de otros trabajos (S. L. Ornat y P. Gallo 1988) (P. Gallo 1990) y no vamos a repetirlos aquí, aunque contaremos con sus resultados a la hora de analizar este proceso.

## METODO

### *Las hipótesis*

Retomando los planteamientos anteriores, este trabajo pretende mostrar la validez de una hipótesis que considera que:

1. El proceso de adquisición de las categorías gramaticales debe mostrar la dependencia de la naturaleza de la lengua ambiental concreta (español).

Los primeros pasos en la adquisición de las categorías gramaticales básicas (S/V) en lengua española, no se darán categoría-por-categoría sino simultáneamente, debido a que forman parte de una misma estructura de habla concordada.

Nuestro análisis de datos se basará en los errores de omisión de las categorías S y V, que en principio realizaremos por separado, ateniéndonos a la hipótesis alternativa de independencia. Sobre ambas categorías la propuesta que hacemos es que los niños, de lenguas Pro-Drop, no aprenden/adquieren/maduran las categorías de S y de V, sino que construyen primero una sola: la de concordancia S-V, que, analizada, permitirá *en un segundo paso* generalizar los morfemas de Sujeto a nuevas raíces verbales, y simultáneamente localizar, por segmentación de la flexión en el input, nuevos candidatos a verbos.

Según esto, debemos encontrar un trazado evolutivo que consista en la adquisición paulatina de concordancias Vs en función de los distintos tipos morfológicos implicados (raíces, 1.<sup>a</sup> persona, 2.<sup>a</sup> persona, etc.) y relativo a un número limitado de raíces verbales concretas.

2. Si una tarea a resolver por el aprendiz de lengua española es la Concordancia Vs, un instrumento cognitivo de esa adquisición deberá ser la segmentación de V y -s.

Esto presupone un análisis perceptivo que permita registrar las constancias en el input (raíces verbales) separándolas de las variantes (morfemas de persona-número). Las preguntas analíticas (elicitaciones) «Qué» para el Objeto, «Quién» para el Sujeto y «Qué pasa o Qué hace» para el Verbo deberán mostrar, en las contestaciones de los niños, la presencia de conocimiento ya-segmentado y el grado de avance en ese análisis. Las contestaciones deberían reflejar una clara gradación evolutiva del proceso de análisis y de su complementario proceso de escritura de la regla de concordancia.

3. Comenzaremos el análisis de datos a partir de una hipótesis alternativa que considera:

Subhipótesis— que el desarrollo se da por categorías (Sujetos y Verbo independientemente) y que por tanto las contestaciones a «Qué / Quién / Qué pasa, Qué hace» mostrarán esa independencia respecto del nivel de actuación lingüística alcanzado para cada categoría.

Por ello, en primer lugar obtendremos información descriptiva que permitirá afirmar cuál es la actuación de niños entre 1,6 y 3,6 en cuanto a la estructuración sintáctica lineal de las producciones (espontáneas).

Posteriormente seguiremos el siguiente procedimiento de análisis de datos:

— Cálculo de la frecuencia de las oraciones —con— omisiones en relación al total de verbalizaciones espontáneas e iniciales de cada niño, por grupos de edad.

Con ello estableceremos la existencia o no de este tipo de error y su trazado evolutivo.

— Cálculo sobre cuáles son los tipos de Omisión (independientes) que aparecen en cada grupo de edad.

La hipótesis alternativa debería obtener valores diferentes para cada tipo de omisión en cada uno de los grupos de edad y trazados evolutivos también independientes para cada categoría correctamente codificada.

Si los anteriores análisis desconfirmasen la hipótesis alternativa de independencia:

— Reanálisis de los datos agrupándolos en función de la concordancia Vs. En este caso en primer lugar obtendríamos el total de oraciones que contengan la *producción del núcleo Vs* de entre el total de verbalizaciones espontáneas iniciales de cada niño, por grupos de edad.

Y por último calcularíamos el total de oraciones que contuviesen la *Omisión del núcleo Vs* de entre el total de verbalizaciones espontáneas iniciales de cada niño, por grupos de edad. Este análisis compararía la conducta de Omisión de la concordancia Vs con la conducta de Producción de la misma concordancia, siempre sobre el total de verbalizaciones iniciales y espontáneas (**no las respuestas a las elicitaciones**) de cada niño por grupo de edad.

Esta comparación entre «logros» y «errores» estructurales del sistema de producción de oraciones sostendrá nuestras inferencias sobre la naturaleza del proceso de adquisición de la categorización sintáctica que nos ocupa.

## DISEÑO

Las Elicitaciones se usan con gran frecuencia (L. Bloom 1970) en psicolingüística evolutiva para la obtención de datos. Utilizadas de modo controlado son, a mi parecer, un modo fiable de obtención de información significativa.

Pero para que la información obtenida tenga validez, y pueda usarse para construir generalizaciones explicativas *es imprescindible* incluir en el diseño un grupo de datos descriptivos sobre cuál es la conducta espontánea —no manipulada— de los mismos sujetos respecto de la misma tarea. De no ser así se anula la posibilidad de la comparación, y por tanto el valor científico de la investigación.

Por desgracia no siempre se procede así, con lo que algunos trabajos sobre adquisición del lenguaje (por ej.: S. Crain y J.D. Fodor, 1988) presentan resultados que, lamentablemente, quedan desprovistos de significado tanto sobre el proceso de maduración como sobre el proceso de aprendizaje.

### 1. LA VARIABLE DEPENDIENTE

#### *Datos descriptivos sobre producción*

Tomamos como grupo descriptivo el formado por las producciones iniciales y espontáneas de todos los sujetos.

En este grupo, que se define temporalmente (el habla espontánea del niño ANTES de que se le presenten las elicitaciones), lo controlado son variables ambientales que hubieran podido distorsionar la espontaneidad de las producciones.

Los niños han sido observados respecto de un tipo determinado de verbalización, la verbalización espontánea de carácter inicial (O.T. Yokoyama 1986).

La razón de esta restricción es que si lo observado va a ser el Orden Sintáctico, o sus Omisiones, el carácter no-inicial de las verbalizaciones invalidaría los datos, ya que cualquier construcción sintáctica está afectada por la construcción precedente.

Es decir, la restricción de las producciones a las iniciales supone que nuestro procedimiento pueda controlar una importante variable pragmática (diferencias entre iniciar una comunicación o seguirla) que **codetermina** la estructura sintáctica producida.

Por otro lado, la restricción de «espontaneidad» asegura la validez externa de los datos obtenidos, es decir, su representatividad en cuanto a lo que el niño es capaz de producir. Esta restricción se cumple respetando, en el diseño, el marco contextual de la producción del habla.

Además de las anteriores restricciones hemos adoptado otras que son:

— Conseguir muestras significativamente amplias, tanto de sujetos como de verbalizaciones.

— En el análisis de datos, eliminar todos aquellos resultados que no estén representados por una sobrada proporción de casos empíricos.

## 2. LA VARIABLE INDEPENDIENTE

### *Datos sobre la categorización subyacente*

Este grupo está formado por los mismos sujetos que el anterior tomados unos instantes después. La tarea es la de responder a las Elicitaciones que sobre su verbalización inmediatamente anterior presenta el Observador.

Naturalmente esta tarea es idéntica para todos los sujetos y para todas las verbalizaciones espontáneas iniciales a las que afecta (10).

La tarea demanda (por hipótesis) la presencia ya de un principio de categorización sintáctica en el sistema cognitivo del niño. Categorización de: Objeto, Sujeto y Verbo.

La tarea, por tanto, mide la existencia o no de la categorización gramatical valorando la corrección de las contestaciones de los niños a las elicitaciones sistemáticas «Qué / Quién / Qué pasa, Qué hace /».

### *Criterios para la codificación de no-oraciones frente a oraciones-con-omisiones*

Teniendo en cuenta las definiciones gramaticales de «frase», «oración» y «sintagma»<sup>3</sup>, hemos utilizado dos criterios metodológicos para codificar «oraciones-con-omisiones» (es decir emisiones ya-codificadas gramaticalmente pero con-error, con un error de omisión de alguna de las categorías consideradas) y «no-oraciones» \* (es decir emisiones aún no-codificadas gramaticalmente).

Uno de ellos es el mencionado criterio psicolingüístico, que medimos elicitando las tres partes de la oración e infiriendo a partir de las respuestas del niño la presencia o no de estas categorías gramaticales. El criterio psicolingüístico es necesario porque los niños más pequeños con frecuencia producen verbalizaciones que no son frases sino unidades -no-analizadas o palabras sueltas.

Complementariamente, con un criterio pragmático, consideramos que para un oyente adulto las no-oraciones resultan en demasiadas interpretaciones posibles, como consecuencia, suponemos, de no haber restricciones o constricciones gramaticales a la interpretación de la verbalización. Así pues, utilizaremos también el juicio sobre la adecuación situacional de las emisiones de los niños.

Dicho de otra manera: No es gramatical, y por tanto presenta Omisiones, una oración usada donde y cuando no la hubiera usado un adulto, siempre que, **además**, las Respuestas a las Elicitaciones sobre los constituyentes de la oración, sean incorrectas.

Asumo, como he explicado antes, que el análisis de las respuestas del niño a las elicitaciones permite inferir el tipo de conocimiento lingüístico que subyace a sus producciones.

La razón es que la capacidad para componer y des-componer una frase implica que las «partes» existan como tales en el sistema de categorización.

De no ser así, el niño debería confundir las preguntas Qué con las preguntas Quién o Qué pasa / Qué hace, tomándolas, *cualquiera de ellas* como «una pregunta sobre algo de lo que acabo de decir», es decir, mostrando un conocimiento pragmático sobre la realidad de la pregunta, pero no un conocimiento lingüístico. En ese caso, el niño debería producir respuestas aleatorias y erróneas.

El caso opuesto mostraría que los niños discriminan sistemáticamente las preguntas Qué de las preguntas Quién o de las Qué pasa / Qué hace e implicaría la actuación de un principio de categorización gramatical.



## EJEMPLOS de criterio de codificación

\*\*\* Lucía de 2,5 años. La abuela de la niña se le acerca diciéndole que la va a lavar.

La niña no quiere y propone: «Yo me lavo». A la elicitación sobre el Verbo (¿Qué haces?) contestó:  
«Me lavo». A la elicitación de Objeto (¿Qué vas a lavar?) contestó:  
«La boca».

Las respuestas a las elicitaciones clasifican a la verbalización previa como «oración».

\*\*\* Alba de 2,1 años. La Obs. está preparando a la niña para salir al parque. La niña le dice: «pátos névos» (según intérprete: ponme los zapatos nuevos).

A la elicitación del Verbo, (¿qué dices de los zapatos?), la niña respondió: «poner névos». A la elicitación de Objeto indirecto (¿A quién hay que ponerlos?) respondió:

«Aba» (Alba, su nombre).

La verbalización («pátos névos») sin las elicitaciones hubiera podido ser clasificada como NN, una no-oración. Pero dadas las respuestas a las elicitaciones se clasificó como «oracion-con-omisiones», en este caso, Omisión de Verbo Transitivo (poner).

En Resumen:

Las respuestas **correctas** a las elicitaciones son el criterio que clasifica las producciones de los niños bien como «oraciones», bien como «oraciones-con-omisiones».

Son «oraciones» si

a) la verbalización original *no omitió* ninguna categoría sintáctica obligatoria y

b) las elicitaciones posteriores a la verbalización original fueron contestadas correctamente.

Son «oraciones-con-omisiones» si

a) la verbalización original *omitió* alguna categoría sintáctica obligatoria y, *sin embargo*,

b) las elicitaciones posteriores a la verbalización original fueron contestadas correctamente.

Las respuestas **incorrectas** a las elicitaciones son el criterio que clasifica las producciones previas de los niños como «no-oraciones».

Por último, en los casos en que no todas las respuestas a las tres elicitaciones fueran incorrectas o aleatorias o en los casos en que algunas respuestas sobre una producción sean adecuadas pero otras no, adoptamos el criterio más exigente: clasificar la producción como «no oración».

Por último, dada la naturaleza Observacional de los datos, es decir, dado que son datos que parten de verbalizaciones propuestas espontáneamente por el niño, las edades de producción «bajan»; dicho de otro modo, en un estudio estrictamente simulador sobre categoriación de Verbos y/o Sujetos, se obtendrían resultados comparables, pero algunos meses más tarde.

De hecho, P. Gallo (1990) ha mostrado este fenómeno respecto de la adquisición de las marcas de Sujeto gramatical.

## PROCEDIMIENTO

Hemos realizado nuestro trabajo sobre la Concordancia Vs en lengua española con niños de 1,6 a 3,6 años de edad. El número total de sujetos observados ha sido de más de 100, pero al eliminar nuestros errores de trabajo, la muestra ha quedado en 62 sujetos.

Observadores (estudiantes de Psicología) entrenados por S.L. Ornat, durante dos meses (una hora por semana), realizan la observación de un niño de entre 1,6 y 3,5 años respecto de las estructuras de oraciones iniciales en español, con las siguientes características:

1. El Observador es familiar al ó del niño. Habitualmente es pariente o vecino suyo o bien el Observador es el «canguro» del niño.

2. Durante las sesiones de Observación es obligatoria la presencia simultánea de un miembro adulto de la familia o bien de la cuidadora de Guardería, caso de realizarse en ese contexto.

3. Un familiar adulto del niño actúa como «Intérprete», es decir proporciona la interpretación de lo que el niño ha dicho desde el punto-de-vista familiar. En las sesiones realizadas en Guardería, la profesora habitual del niño es quien realiza la labor de intérprete, cuando ésta es necesaria.

4. Las sesiones de Observación son habitualmente dos, para evitar el cansancio o la pérdida de atención del niño y garantizar la variedad de situaciones de producción.

5. Registro de datos: las sesiones de Obs. son audio-grabadas. Los niños son familiarizados primero con el pequeño magnetofón. La grabación comienza cuando el sujeto ha perdido el interés en ella. Si el contexto es de Guardería se usan el lápiz y papel dado que el ruido ambiental impide el uso de grabadora.

6. Cada sesión dura entre una y dos horas. Se realizan en los lugares a los que el niño acude normalmente. Casi siempre tienen lugar en la casa del niño, aunque son frecuentes también el parque y la calle.

7. El Observador se inserta en la actividad del niño, jugando y dialogando con éste. Lo Observado es, en todos los casos, un número de 10 verbalizaciones espontáneas del niño, de carácter INICIAL. El conjunto de todas las verbalizaciones espontáneas de cada grupo de edad forma el grupo de datos descriptivos. En el diseño, este grupo funciona como grupo de control.

A cada una de las verbalizaciones espontáneas le sigue una serie de tres Elicitaciones, que consisten en que el Observador, como si no hubiese oído bien, le pregunta al niño sucesivamente por el Sujeto, el Verbo y el Objeto de su verbalización utilizando para ello siempre los pronombres interrogativos QUÉ y QUIÉN (Obj./Suj.) y los verbos-de-propósito-general HACER y PASAR para preguntar por el Verbo.

Además, la construcción de la elicitación reproduce la verbalización del niño (salvo las transformaciones imprescindibles para una versión interrogativa).

Las respuestas a las elicitaciones funcionan como datos «experimentales» o base para la inferencia sobre la estructura subyacente a la verbalización original a la que siguen.

8. Se obtienen así 10 verbalizaciones espontáneas y 30 respuestas a las elicitaciones por cada sujeto.

9. Los errores del Observador eliminan los datos, tanto si estos errores se producen en el registro de las verbalizaciones, como si se dan en la estructura

de las elicitaciones. (Por ej., elicitaciones que modifican la verbalización del niño, más allá de los cambios imprescindibles para preguntar.)

10. El examen, aclaración, contraste y transcripción de todos los datos es realizado por mí; así como su posterior análisis.

## RESULTADOS

### 1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS

Veamos primero los resultados del grupo de datos descriptivos sobre producción.

#### EL ORDEN DE LAS PRODUCCIONES ESPONTANEAS

##### Niños de 1,6 a 2 años

	EJEMPLOS
Estructura oracional más frecuente (19,4%)VsO .....	(María 1,8): «Mamá, quiero a páque» (Mamá, quiero [ir] al parque)
Estructura que le sigue en frecuencia (8,9%)OVs .....	(María II, 1,9): «¿Ya te ha acotáo?» (¿Ya te has acostado?)

Otras estructuras poco frecuentes pero completas: 20,9%

Esta distribución se completa añadiendo las producciones que no son oraciones simples. Sobre todo:

Oraciones-con-Omisiones .....	32,8%
No-Oraciones (N ó NN) .....	9%

##### Niños de 2 a 2,6 años

	EJEMPLOS
Estructura Oracional más frecuente (42,4%)VsO .....	(Samira; 2,1) «Cogemos flores»
Estructura que le sigue en frecuencia (19,4%)OVs .....	(David; 2,4) «La ha roto esto el niño»

La lista de otras estructuras completas y menos frecuentes es enormemente larga y representa el 5,6% de las verbalizaciones.

Las Omisiones representan el 25,6% de las verbalizaciones.

No aparecen ya las No-oraciones.

**Niños de 2,6 a 3**

(N.º Sujetos = 18; N.º Verbalizaciones = 105; Edad Media = 3,2)

Oración Inicial; Estructura de máxima frecuencia: [X] VsO [X] = 60%  
Estructura que le sigue en frecuencia: [X] OV's [X] = 20,9%

Oraciones (iniciales) con Omisiones: 6,6%  
Oraciones (iniciales) Compuestas: 5,7%

**Niños de 3 a 3,6**

(N.º Sujetos = 19; N.º Verbalizaciones = 109; Edad Media = 3,2)

Estructura Oracional (inicial) más frecuente: [X] VsO [X] = 58,7%  
Estructura que le sigue en Frecuencia: [X] OV's [X] = 25,6%

Oraciones (iniciales) con Omisiones = 3,6%  
Oraciones Compuestas (iniciales) = 8,2%

La codificación «[X] VsO [X]» responde a la presencia estable del núcleo VsO (o bien OV's) a veces precedido y/o seguido de alguna otra unidad oracional, como un Objeto Circunstancial, o algún otro Objeto (directo o indirecto) a veces un verbo en imperativo («Mira»...) o bien un Sujeto léxico y redundante. La oración puede también limitarse al núcleo como tal (VsO; OV's).

Como vemos, la frecuencia del Orden VsO crece sistemáticamente con la edad, hasta alcanzar a los 2,6 años una estabilización en una frecuencia de aproximadamente el 60% de las verbalizaciones iniciales espontáneas.

A la edad de 2,6 (y hasta 3,6) el 60% de las oraciones iniciales construidas espontáneamente por niños de lengua española, tiene el Orden VsO.

VsO es el orden preferido *también* por niños menores de 2,6.

Cuando los mayores de 18 meses construyen una oración inicial, prefieren el mismo Orden VsO (19,4% del total de verbalizaciones). A los 2 años ese porcentaje sube de modo notable: 42,4% de oraciones iniciales se ordenan VsO. Ese aumento vuelve a darse a los 2,6, llega casi al 60%, manteniéndose así hasta los tres años y medio.

El segundo orden preferido por los aprendices de español es el inverso del anterior: OV's.

El trazado evolutivo encontrado es, sin embargo, distinto.

Su frecuencia de uso a los 18 meses es de alrededor del 9%, es decir, a esta temprana edad, también es el segundo Orden preferido. A los 2 años es de casi del 20% y se mantiene así un año cronológico entero (hasta los tres años). A los tres años vuelve a aumentar su frecuencia de uso: 25,6% de las oraciones iniciales.

Emitir un Orden OV's implica, entre otras cosas, la adquisición de los clíticos, que son imprescindibles para poder iniciar una oración con la categoría de Objeto.

**Ejemplo:**

OdVsOd S: David, 2,4: «La ha roto esto el niño».

David está mostrando a Obs. un botón que lleva roto. Echa la culpa de la rotura a otro niño. Comienza su frase con el Objeto, pero comete un error en la Concordancia del clítico. Dice «La» por «Lo».

La adquisición de los complejos clíticos se da durante todo este período y el proceso no finaliza hasta los tres años. Ello explicaría que, a partir de esa edad, adquiridos los clíticos, aumente la frecuencia de las oraciones que se inician con el Objeto.

**II. RESULTADOS DE LAS ELICITACIONES***Codificación de los errores de omisión en la producción espontánea*

Antes de pasar a los resultados de las elicitaciones es necesario explicitar primero el código de transcripción de las producciones calificadas como «oraciones» o como «oraciones-con-omisiones».

**Código de la Transcripción****Sujeto MORFO**

Lo omitido es el Sujeto de la oración, marcado mediante el morfema verbal de persona-número y que va sufijado al verbo. El niño puede haber producido un Sujeto Léxico, pero Omitiendo un morfema verbal de persona que era obligatorio.

El Verbo producido en estos casos va en forma impersonal. En un caso fue en forma personal pero con Omisión del Morfema de persona. Ej.: (niña de 1,5) «Té cáca», donde usa «Té» por «Tengo». Como decíamos, lo general es usar una forma impersonal, en concreto el infinitivo donde hubiera sido necesario marcar la persona verbal.

**Verbo COP.**

Lo Omitido es un Verbo Copulativo, en una oración predicativa. La omisión afecta a los verbos Ser o Estar. Existe un Sujeto Léxico. Ejemplo: (niña de 2,1): «¡Quéca mía!» (La muñeca ES -omitido- mía).

**Verbo TRANS.**

Lo Omitido es un Verbo Transitivo. Existe un Sujeto Léxico. Ejemplo: «¡Déo púpa!» (Omite Verbo Tener).

**Verbo INTRANS.**

Lo Omitido es un verbo intransitivo. Hay un Sujeto léxico. Ejemplo: «¡Sélo ñño!»; comentario hecho a su abuelo en el parque tras ver a un niño caerse al suelo. [A la elicitación del Verbo (¿Qué le pasa al niño?) respondió: «Sélo caer» (niña de 2,1)].

**Objeto Directo**

Lo Omitido es el Objeto Directo, en oración con Verbo Trans. Ejemplo: (niña de 2,3): está puesta la TV pero no la mira. De repente en la película suena un disparo. La niña se vuelve hacia la pantalla y dice: «¡Maté!». (Vs). [Pregunta-

da por el Objeto (¿A quién mataste?) dijo: «Teñó». Preguntada por el Suj. (¿Quién mató al señor?) dijo: «Yo». Aunque aquí hay una «auténtica» Omisión del Objeto Directo, éste es el único ejemplo claro que tenemos de ello en este grupo de edad].

Recordemos que la muestra consta de 62 sujetos, de edades entre 1,6 y 3,6 años.

Hemos agrupado a los sujetos en cuatro grupos de edad. El número de sujetos en cada grupo varía entre 9 y 19.

Eliminadas las verbalizaciones no-válidas, el número total de éstas ha sido de 394.

El número de verbalizaciones analizadas en cada grupo de edad varía entre 57 y 109, lo que representa 6 verbalizaciones por cada niño, en términos medios.

Presentamos a continuación la Tabla 1 que contiene la proporción de Oraciones con Omisiones calculadas en función del número total de verbalizaciones registradas en cada sujeto y por grupos de edad.

TABLA 1

*Omisión de categorías gramaticales obligatorias*

Grupo Edad	N.º Sujetos	Edad Media	N.º Total Verbs.	Frecuencia de Oraciones con - Omisiones
1,6 - 2	9	1,8	67	32,8%
2 - 2,6	16	2,3	113	25,6%
2,6 - 3	18	2,8	105	6,6%
3 - 3,6	19	3,2	109	3,6%
TOTAL	62		394	

Un tercio (32,8%) de las verbalizaciones de los niños de 1 año y medio a 2 años resultaron ser Oraciones - con - Omisiones (de S, de V, o de O).

Un cuarto (25,6%) de las verbalizaciones de los niños de 2 a 2 años y medio resultaron ser Oraciones - con - Omisiones.

Las Oraciones - con - Omisiones desaparecen a la edad de 2,6. (No consideramos significativos los porcentajes obtenidos después de los 2,6.)

Así pues, el error - de - Omisión de categorías sintácticas básicas tiene significación evolutiva.

Un aspecto nos resulta sorprendente: la muy temprana edad a la que desaparecen (2,6), o la muy temprana edad a partir de la cual las oraciones son muy simples y tiene extensión limitada pero son gramaticales.

Volveremos sobre este tema más adelante.

Habíamos planteado una pregunta sobre si las categorías trabajadas se adquieren independientemente o de modo simultáneo a partir de sucesivos análisis de una misma categoría sintáctica.

Para dilucidar esta cuestión es necesario analizar los datos sobre la naturaleza de los constituyentes omitidos por grupos de edad.

TABLA 2

*Naturaleza de las unidades morfo-sintácticas omitidas*

Edad Media	Sujeto MORF.	Verbo COP.	Verbo TRANS.	Verbo INTRANS.	Objeto DIRECTO	(Num. Total Verbs.)
1,8	8,8%	2,9%	8,9%	1,4%	8,9%	(67)
2,3	9,7%	3,5%	4,4%	0,8%	7%	(113)
2,8	0,9%	0,9%	2,8%	—	0,9%	(105)
3,2	0,9%	1,8%	—	—	0,9%	(109)

NOTAS: 1. Las «Omisiones de Objeto» lo son sólo *Formalmente*. Esta categoría estuvo implícita en el contexto prácticamente siempre.

2. N TOTAL: Es el N.º total de verbalizaciones. Los porcentajes están calculados sobre este N.º total por edad. Cuando la suma de frecuencias parciales en un grupo de edad resulta inferior a la frecuencia total, ello se debe a que hemos eliminado de este cuadro las frecuencias menores de 0,8%, como es, por ejemplo, el caso del Objeto Indirecto.

Parece que cuando los niños de 1,6 a 2 años producen errores de omisión, y ello sucede en un tercio de sus verbalizaciones, omiten ora el Verbo, ora el Sujeto, ora el Objeto, cada clase de Omisión con aproximadamente un tercio de la frecuencia total, teniendo en cuenta que el tercio correspondiente al Objeto no parece corresponder con una auténtica Omisión. De hecho, cuando «lo» elicitado ha sido el Objeto, los niños han respondido casi siempre adecuadamente.

Pero la misma tendencia se repite durante los siguientes 6 meses. Es decir: los niños de entre 2 y 2,6 años cambian solamente en que producen menos Omisiones que antes (un cuarto del total de verbalizaciones), pero, cuando las producen, se distribuyen *equitativamente* entre las categorías gramaticales estudiadas (S,V), (¿O?).

Esta «equidad» cuantitativa en las Omisiones de Sujeto y las de Verbo nos hace suponer la invalidez de la hipótesis alternativa considerada. Esa equidad habla más de una dificultad para construir oraciones categorizadas gramaticalmente que de una dificultad con una cualquiera de las categorías como tal: la Tabla 2 muestra que en *todos* los momentos del desarrollo (cuatro grupos de edad) es *igualmente* difícil (niños desde 18 meses hasta 2 años y medio) o *igualmente* fácil (niños desde los 2 años y medio a los tres y medio) categorizar Sujetos o Verbos.

Eliminar la hipótesis alternativa de independencia obliga a pasar al análisis de datos basado en el bloque Vs.

Para ello comenzaremos por conocer cuántas de las verbalizaciones espontáneas iniciales de los niños son oraciones en las que está contenido el núcleo Vs, y consideraremos para el análisis de datos una nueva columna de frecuencia que suma las frecuencias de oraciones VsO con las OV, para obtener las oraciones en las que V es personal y va marcada morfológicamente la Concordancia Vs (con o sin error de-comisión).

Con ello *excluimos*:

— las oraciones en las que V no va marcado para el Sujeto y en las que puede haber un Sujeto léxico,

— las no-oraciones (N,NN) y

— las oraciones con-omisión de Vs.

Así:

TABLA 3

Frecuencia total de oraciones con concordancia Vs  
(Calculada sobre en total de verbalizaciones iniciales, no elicítadas, de los niños)

Grupo de Edad	Oraciones VsO	Oraciones OVs	Total Oraciones Vs
1,6 - 2,0	19,4%	8,9%	28,3%
2,0 - 2,6	42,4%	19,4%	61,8%
2,6 - 3,0	60%	20,9%	80,9%
3,0 - 3,6	58,7%	25,6%	84,3%

A la edad de 1,6 a 2,0 predominan las aún-no-oraciones, es decir, verbalizaciones sin categorización sintáctica subyacente (N;NN) o bien verbalizaciones con categorización sintáctica errónea (+ Omisiones).

La tabla sugiere que *lo* que aprenden los niños que adquieren español es la concordancia Vs. Con ello se implica que el proceso de adquisición es *dependiente* de la naturaleza de la lengua modelo, y que por tanto no cabe esperararlo en lenguas No-Pro-Drop, como el inglés o el francés.

La Omisión de «s» (Sujeto morfológico) implica la producción de un Verbo en forma no finita o *impersonal*, tal como explicábamos al hablar de los Criterios de Codificación.

La producción de un Verbo en forma impersonal equivale a la omisión de la concordancia Vs, naturalmente.

Cuando hay Omisión de Smorf, hay Omisión de la Concordancia Vs y,

Cuando hay Omisión del Verbo en forma personal, hay omisión de «-s» (pero no de Sléxico).

Es decir, cuando codificamos Omisión de Verbo (Copulativo, Transitivo o Intransitivo), naturalmente también ha sido Omitido el Sujeto Morfológico. En esos casos, lo que produce el niño es una oración SO donde S es un Sujeto léxico, o bien una oración con verbo en infinitivo donde era necesario un Verbo en forma personal.

Llegamos así a la posibilidad de relacionar los datos sobre «logros» en este proceso de adquisición de la Concordancia Vs, con los datos sobre «problemas» en el mismo proceso.

Para acercarnos a ello (Ver Tabla 2) podemos sumar en una nueva columna las Omisiones de las tres clases de Verbos personales, denominándola Suma de Frecuencias de Omisiones de Verbos.

Así:

Grupo de Edad	Omisiones de «-s» Sujeto Morf. (de Tabla2)	Omisiones de Verbo Personal (Cop + Intrans. + Trans.)
1,6 - 2,0	8,8%	13,2%
2,0 - 2,6	9,7%	8,7%
2,6 - 3,0	0%	3,7%
3,0 - 3,6	0%	0%



Podemos ahora sumar las omisiones de V personal y las de «-s», para así obtener una cuantificación de las Omisiones de la Concordancia Vs. Obtengamos así la columna de «Omisiones Vs». Ahora podemos comparar las Producciones Vs con las Omisiones de Vs. Así, Tabla 4:

TABLA 4

*Producción y Omisión de la Concordancia Vs*

<i>Grupo de Edad</i>	<i>Suma Producciones Vs</i>	<i>Suma Omisiones Vs</i>	
1,6 - 2,0	28,3%	22%	Resultado Aleatorio
2,0 - 2,6	61,8%	18,4%	Resultados Significativos
2,6 - 3,0	80,9%	3,7%	
3,0 - 3,6	84,3%	0%	

Vemos que la Omisión de la Concordancia Vs desaparece después de los 2,6 años. Pero ahora es claro que el significado de las Omisiones Vs *cambia* entre los dos primeros grupos de edad.

Así, los niños más pequeños, de 1,6 a 2,0 omiten Vs y lo producen con casi la misma frecuencia y sobre todo, la mayoría de sus verbalizaciones (ver Resultados - 1) contienen algún tipo de Omisión, o bien no son oraciones.

A esta edad, las producciones Vs (28,3%) están limitadas a dos o tres verbos (ir, estar, ser\*)<sup>4</sup>, y dentro de ellos, a una o dos personas. Son producciones que reflejan el uso de una Concordancia Vs de *tipo prototípico*, cuya formalización y extensión a otras raíces verbales y a otras personas no aparece hasta después de los 2 años.

En el grupo de 2,0 a 2,6, la mayoría de las verbalizaciones contienen ya la Concordancia Vs, (ver Resultados - 1), y las Omisiones presentes señalan dificultades con determinadas personas verbales (2.<sup>a</sup> y 3.<sup>a</sup> del plural, básicamente), es decir *déficits de la generalización de Vs*. El desarrollo de las marcas de persona en este grupo de edad es muy notorio fundamentalmente en niños entre 2,3 y 2,6 años, tanto para marcar morfemas de persona verbal, como para marcar clíticos<sup>4</sup>. Lo mismo sucede con la adquisición de raíces verbales (léxico verbal). Ambos factores subyacen a la elevada frecuencia de producción de núcleos Vs (61,8%) en estos niños de entre 2 y 2 años y medio.

Ello se refleja coherentemente en la práctica desaparición de las Omisiones de Vs a partir de los 2,6, no habiendo ya diferencias *estructurales* significativas entre los niños de 2,6, 3,0 o 3,6 a la hora de producir oraciones Vs, y de no omitir esta concordancia.

**DISCUSION**

Hemos visto que desde el punto de vista psicolingüístico, la Omisión del Verbo o del Sujeto en niños de 1,6 a 2,6 años significa que el principio de categorización gramatical de V y de S está siendo construido, pero no significa que

los niños tengan más dificultad con una de las dos categorías, cualquiera que sea, ni significa que una de esas categorías es pre-existente, mientras que la otra debe ser aprendida, ni tampoco significa que una de las dos sea más compleja que la otra.

Es decir, lo que los datos muestran es que la categorización sintáctica subyacente a la Coordinación entre S y V no se resuelve en lengua española «por partes», sino que el problema es abordado como un TODO y resuelto como tal durante un período de tiempo significativamente largo (entre un año y un año y medio de duración).

Por otro lado, no tiene nada de extraño este procedimiento «holístico», ya que esa es la naturaleza precisa de la estructura de la oración, es decir de la estructura del problema, en lengua española.

El Verbo no puede ser tal si no se percibe en su última sílaba al Sujeto, el morfema de persona.

Cuando no hay un Sujeto léxico, el Sujeto no es perceptible si no se le aísla del Verbo.

La oración es construida muy lentamente, comenzando por aposiciones de categorización pregramatical o «icónica» y terminando por construcciones gramaticales en las que todas las partes son igualmente «fáciles» o «difíciles», porque el problema no es tal o cual categoría sintáctica, sino la categorización sintáctica concordada, dada la naturaleza de nuestra lengua.

Dentro de una orientación lingüístico-generativa, pero con presupuestos distintos a los de Hyams, H. Clahsen (1989) ha realizado una serie de estudios experimentales y longitudinales sobre qué clase de déficits lingüísticos caracterizan a los niños disfásicos. El trabajo ha sido realizado con niños de lengua alemana, y ha explorado una gran variedad de variables morfológicas, además de la sintáctica de orden. Los niños disfásicos estudiados presentan problemas con la adquisición de las CONCORDANCIAS morfológicas, tanto en el Sintagma Nominal como en el Verbal. Curiosamente, estos niños no adquieren las concordancias de género y número en el SN, y tienen dificultades con los artículos. Sin embargo no tienen dificultades con *los pronombres*. Respecto de la morfología Verbal, no aparecen problemas a la hora de construir formas verbales impersonales (infinitivos, raíces) pero presentan graves déficits en la adquisición de la *concordancia SV*. Clahsen plantea (pág. 908) «The results on verb morphology suggest that dysphasic children do not have a general morphological deficit. Rather, their difficulties in this area seem to be restricted to subject-verb agreement. *As long as the notion of grammatical agreement is not required, the children are able to correctly inflect verbal elements.* This can be seen from the irregular verbs...» (cursiva mía).

Clahsen realiza también un estudio sobre el Orden de palabras en estos niños, relacionándolo con los datos sobre déficits en morfología de las concordancias, y concluye que los problemas que estos niños presentan con el orden son *derivados de* («secondary effects») los problemas de los niños con las flexiones.

El estudio de Clahsen resulta, pues, coherente con nuestros resultados en niños normales de lengua española. Los datos nuestros de Orden muestran que la base de la oración es la presencia de un núcleo concordado Vs; los datos sobre Omisiones muestran que «el problema» es la Concordancia Vs. Del mismo modo, los datos sobre niños disfásicos en lengua alemana (lengua con un rico sistema flexivo) centran el déficit en las Concordancias.

Veamos ahora un resumen de la discusión de resultados:

## PROCESO DE ADQUISICION DE LA CATEGORIZACION GRAMATICAL EN LENGUA ESPAÑOLA: EL CASO DE LA CONCORDANCIA DE VERBO Y SUJETO (Vs)

### Niños de 18 meses a 2 años

Categorización Pregramatical. (Icónica). Aposiciones N, NN. Inicio de producciones «flexivas» No-Analizadas (3.<sup>a</sup> pers. sing.)\* que se constituyen como prototipo de la Concordancia Vs y resultan en un 28,3% de producciones del núcleo Vs, correctas, pero aleatorias. Orden preferente: VsO. Segunda preferencia: OV. Frecuentes (32,8%) oraciones con error-de-omisión de alguna categoría sintáctica. Las Omisiones se distribuyen por igual entre las tres categorías sintácticas básicas (S/V/O). La Omisión del Objeto prácticamente nunca constituye error gramatical, por estar éste provisto por el contexto. Utilización de léxico «verbal» no-flexivo (infinitivos, imperativos). Utilización de léxico que marca Agentes. (Nombre Propio; «nene/a»).\*

Probable aprendizaje del *contraste* entre formas verbales impersonales (infinitivos e imperativos) y formas verbales «personales» en base a las formas en 3.<sup>a</sup> y/o 1.<sup>a</sup> pers. sing.\*. Estas formas «prototípicas» constituyen el input-a-analizar para el desarrollo posterior de la Concordancia Vs.

### Niños de 2 a 2 años y medio

Fase compleja pues coexisten los problemas con la categorización gramatical (25,6% oraciones-con-error-de-omisión) y la incipiente categorización gramatical (Aprox. 61,8% de producción de núcleos Vs). Los errores de Omisión se reducen respecto de la fase anterior, pero mantienen la misma distribución relativa a través de las categorías.

Orden preferente: VsO. Segunda preferencia: OV. Suponemos actividad de análisis de constantes (raíces verbales) y variantes (morfemas de persona) en Vs. Resultado: prerregla de concordancia Vs, es decir: Categorización gramatical ya regulada, pero la regla es de muy limitada extensión: 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup> pers. sing.\*

Aumento muy notorio de la variedad de raíces verbales.\* Errores-de-comisión en la marca pronominal de Sujeto (3.<sup>a</sup> por 1.<sup>a</sup>) pero no en marcas morfológicas\*.

### Niños de 2 años y medio a 3

Adquisición de la Categorización Gramatical básica para la Construcción de la Oración Simple: Concordancia Vs.

Puesto que desaparecen los errores de Omisión (6,6%) de categorías gramaticales básicas y se da un uso correcto de todas las personas verbales, salvo «Usted»\*; teniendo en cuenta que aparecen además las primeras autocorrecciones en errores pronominales, \*inferimos que el niño realiza *nuevos análisis* de los ejemplos de Vs y una consecuente *re-escritura* de la hipótesis anterior (prerregla), constituyéndose así una regla.

Orden Sintáctico preferente: VsO. Segunda preferencia: OV.

## Niños de 3 a 3 años y medio

Llega a cero el número de errores de omisión en esta categorización gramatical.

Aumento de la extensión de la regla de Concordancia. Orden preferente: VsO. Segunda preferencia: OV. La frecuencia de uso de este segundo Orden aumenta ligeramente respecto de la edad anterior probablemente en función de un proceso paralelo de adquisición de los clíticos.

Primeras evidencias de *uso estilístico de las variantes* de Orden\*. Primeros usos correctos de «Usted»\*. Siguen las autocorrecciones, en errores de comisión de usos pronominales.

La información marcada con asterisco (\*) forma parte de estudios publicados en otro lugar: (S. López Ornat y P. Gallo 1988; P. Gallo 1990) centrados en la evolución de las marcas de Sujeto en Lenguas Española y Francesa.<sup>5</sup>

## CONCLUSIONES

Desde diferentes ámbitos teóricos actuales se proponen explicaciones del desarrollo cognitivo-lingüístico que contemplan el cambio de los sistemas de categorización de un modo coherente con el modelo-hipótesis presentado en este trabajo. En todos los órdenes del desarrollo cognitivo se contempla el «salto» representacional que tiene lugar alrededor de los 18 meses (Speidel y Nelson, 1989).

En palabras de A. Gopnik y A. Meltzoff (1987), «hacia los 18 meses aparecen nuevas conductas de categorización, en ámbitos distintos como la Permanencia del Objeto, la conducta Medios-Fines, etc., además de la explosión de la nominación lingüística».

Hemos visto que no se trata de solamente la «nominación» lingüística, sino de la organización formal del lenguaje: asistimos al paso —gradual— de un modo de estructuración icónico a otro modo de estructuración formal.

El resultado de la Re-Estructuración que nos ocupa es la oración simple: mínima, declarativa, directa, corta y al comienzo *prototípica*, es decir con restricciones en el número de variantes. La re-estructuración (de la representación categorial) que hemos tratado se realiza a lo largo de, aproximadamente, un año (entre 1,6 y 2,6), y se mueve de representaciones uno-a-uno (referente real-unidad articuladora, con base analógica o icónica) a representaciones formalizadas que permiten abordar cada caso como un ejemplo de una regla general de tipo gramatical.

Retomando las hipótesis y consideraciones realizadas al principio, concluimos también que:

1) La estructura del problema (la morfosintaxis de la lengua española) es el factor intralingüístico que (junto con otros factores no-lingüísticos) determina el proceso de adquisición de las categorías de Sujeto y Verbo *como tales*.

Después del año y medio encontramos la operatividad de un modelo, de un prototipo de la Concordancia Vs. Est prototipo puede haberse constituido como un nodo de «formas personales» en contraste con otro de «formas imper-

sonales», ya viejas conocidas del niño. Las formas «personales» consisten en el uso de la 3.<sup>a</sup> y/o la 1.<sup>a</sup> persona del singular, en verbalizaciones con organización ya-sintáctica, en verbalizaciones sobre las que el niño puede recuperar el Verbo, el Sujeto y el Objeto cuando se le elicitan.

Un prototipo en el que la Concordancia del Sujeto y el Verbo existe ya como unidad que se aplica por analogía, pero sin la definición de elementos segmentados y sin la regulación de combinatoria que caracterizan a una regla. La «utilidad cognitiva» del prototipo quedaría pues circunscrita a disponer en memoria de un conjunto correctamente extraído de ejemplos de verbos en forma personal, que pueden ser así analizados por el sistema para obtener tanto las partes que componen esos ejemplos, como la clase de regla que los combina.

*Proponemos pues, para la adquisición de las categorías de Sujeto y Verbo, la idea de su comienzo con un prototipo de la Concordancia Vs.*

A partir del prototipo de la Concordancia Vs, los niños inducen una prerregla morfosintáctica al extraer una norma de combinatoria de VyS de entre escasos ejemplos «personales» almacenados.

Esta prerregla resulta fácil de inducir dado que el análisis subyacente se realiza sobre escasos ejemplos de muy alta frecuencia de uso en la vida cotidiana del niño, básicamente las tres personas del singular. Asimismo, las raíces (los invariantes formales) a las que se aplica la prerregla son también de elevada frecuencia y familiaridad.

En esta fase de «escritura de la prerregla» (2 a 2,6 años) comienzan a aparecer los errores de comisión. Estos errores son debidos a un mismo fenómeno con dos consecuencias: en parte el niño falla al aplicar su limitada prerregla morfológica lo que produce los conocidos errores de sobreextensión de la 2.<sup>a</sup> persona a la 1.<sup>a</sup> y/o de la 3.<sup>a</sup> a la 1.<sup>a</sup>, o de 1.<sup>a</sup> a 2.<sup>a</sup>.

Además la definición incompleta de la regla determina también errores de no-detección de casos a los que debe aplicarse y así se producen fallos a codificar en modo impersonal un verbo que debía ir flexionado (error - de - omisión del morfema Sujeto).

Con respecto a la naturaleza de la prerregla sobre Concordancia Vs, nuestro estudio\* muestra que alrededor de los 2,5 años la nueva categoría «Sujeto» tiene una extensión muy reducida. Sólo lo es para las tres primeras personas del singular (yo - tú - él).

La nueva categoría «Verbo» sólo es tal para: infinitivo, imperativo, presente de indicativo, presente continuo (presente + gerundio), futuro perifrástico inmediato (presente del verbo IR + preposición «a» + infinitivo) y pasado muy reciente (pretérito perfecto).

La nueva categoría de «Objeto» necesita aún de ciertos desarrollos pronominales que todavía faltan (los clíticos plurales, por ej.).

Durante el siguiente año (de 2,6 a 3,0) la prerregla de Concordancia Vs se amplía a todas las variantes de personas-Sujeto (salvo el uso «Usted»), y a muchos más tiempos del verbo, como también a los diferentes casos pronominales y partículas que expresan Objetos y circunstancias constituyéndose así una primera escritura de regla.

[Sobre cambios representacionales en la adquisición del Lenguaje ver también M. Bowerman 1982; A. Karmiloff-Smith 1986; S. López Omat 1988.]

La idea de partir, en el proceso de formalización del lenguaje, de escasos ejemplos de un alto valor adaptativo (prototipos), comenzó en el campo de la

adquisición semántica (Rosch 1973, Bowerman 1976) y no ha cesado de ganar defensores y proponentes, extendiéndose su aplicación a cada vez más «cómos» en el proceso de adquisición.

Recientemente, K. Nelson (1990) recuerda que los niños, en el proceso de adquisición semántica comienzan (en la fase de una-sola-palabra) aplicando una determinada palabra a un solo referente, aquel en el que la aprendieron, y que posteriormente aparecen las sobreextensiones. Por otro lado, Lucariello (1987), muestra que en el proceso de adquisición de conceptos, los niños, durante el 2.º año, forman conceptos holísticos basados *en un solo ejemplar* (subrayado mío). Después desarrollan nuevos conceptos basados en el análisis de rasgos de los ejemplares ya adquiridos, ello coherentemente con las propuestas que ya hizo K. Nelson en 1974.

2) La naturaleza específica del constituyente oracional no es selectiva del error de-omisión en lengua española.

Los problemas que el niño encuentra en este proceso no parecen deberse a la particular función gramatical aislada del Verbo ni a la del Sujeto. Los problemas proceden de la realidad Concordada de ambos constituyentes, que se presentan ante la percepción del niño como «una-sola-palabra».

Las dificultades de percepción y de producción de la Concordancia llevan unas veces a suprimir un morfema de Sujeto y otras veces a suprimir un Verbo, dejando la decodificación del interlocutor adulto al albur del contexto pragmático. En estas fases (típicamente entre 2 y 2,6 años) un cambio de contexto es suficiente para que aparezca una Concordancia correcta, y otro para que vuelva a desaparecer. Durante el período de 1,6 a 2,0 años los niños sí producen algunas oraciones correctas que lo son, fundamentalmente, porque en ellas han *eludido* la problemática concordancia Vs, sustituyéndola por alternativas no-concordadas, como el uso de Verbos en forma impersonal con Sujetos léxicos, o por una forma verbal en tercera persona del singular (cuyo valor funcional es, a estas edades, impersonal).

En estos casos no se trata de una concordancia sino de una unidad-no-analizada. La tercera persona en lengua española tiene la ventaja de ser alternativamente - él - ella - ello, y por «error» ambiental - yo («el nene»; «la nena»).

Esta estrategia de elusión de la Concordancia Vs viene facilitada por el lenguaje que los adultos dirigen a los niños. Los adultos son los que hablan al niño en tercera persona («el nene va a dormir») proporcionándole así una generalización *incorrecta* de la 3.ª persona a la primera, que, como hemos visto, puede tener la ventaja de facilitar la constitución de un nodo de «formas personales» (prototipo) por contraste con el primitivo modo de formas impersonales o no-finitas.

[Para los datos sobre formas personales e impersonales, así como los que versan sobre la evolución de las marcas de Sujeto en lengua española ver: S.L. Ornat y P. Gallo 1988; S.L. Ornat 1990; y P. Gallo 1990 a y b.]

3) El núcleo gramatical de la oración simple española es Vs, para frases iniciales en el lenguaje espontáneo de los niños de 1,6 a 3,6.

El Orden Sintáctico preferido para oraciones espontáneas e iniciales por los aprendices del español es VsO.

El segundo Orden en preferencia es OV.

No se confirman las predicciones comentadas de N. Hyams (1986) en cuanto a la vigencia de un Principio innato de Evitación de Pronombres *que deter-*

*minaría un Sujeto nulo*, en las primeras fases de este proceso. No hay Sujeto nulo, sino evitación de la Concordancia Vs.

Tampoco se confirman ciertas propuestas de E.V Clark (1985), pág. 713: «In Spanish, the commonest word order in *young children's spontaneous speech* appears to be SVO, but other orders also appear... » (cursiva mía).

4) El Orden Sintáctico es una adquisición subordinada a la adquisición de la Concordancia Sujeto-Verbo en lengua española.

Si bien los resultados presentados sugieren que el proceso de adquisición de las categorías gramaticales de Sujeto y Verbo depende de la naturaleza concreta de la lengua ambiental estudiada (para el Español, como hemos visto, la Concordancia Vs), ello nos deja con una nueva pregunta: ¿de qué depende la habilidad de segmentación de morfemas y raíces verbales que subyace a la tarea de adquisición de las concordancias Vs, al paso de un prototipo a una prerregla?

Respecto de esto ha ya diversos (y variopintos) trabajos en los que se muestra la tendencia de los niños a realizar análisis formales de los ejemplos de categorías lingüísticas ya almacenados (Maratsos 1981). A ello se añaden propuestas similares procedentes de la Ps. Cognitiva (Shanck et al. 1986). Analizar ejemplos léxicos almacenados o presentes en el input parece ser una actividad *inevitable* del sujeto humano, a la búsqueda de regularidades formales en el input que le permite organizar un sistema de categorización que «ponga orden» en el caos verbal que le rodea. Ello se acerca bastante a la idea de D.I. Slobin (1985) sobre la vigencia de determinados principios de análisis y tratamiento de los estímulos. Principios que son innatos y de carácter perceptivo, de memoria y atencional.

6) Elucir un prototipo a partir de un muy general contraste entre formas verbales personales e impersonales y comenzar la escritura de reglas gramaticales después, es un mecanismo que tiene la ventaja de explicar la adquisición de la Concordancia Vs *a pesar del caos estimular que rodea al niño*.

Es de todos conocida la mala calidad del input lingüístico que recibe el niño. Su pobreza de variantes, su inestabilidad, el «ruido» que la acompaña, la falta de constancia, los errores que contiene... etc., etc.

En esas condiciones, sin embargo, puede producirse la educación de un modelo (o prototipo) no-analizado de la Concordancia Vs (1,6 a 2,0 años) que permite que el sistema induzca una prerregla *defectuosa* a partir de los escasos ejemplos que contiene el nuevo nodo de formas personales (2,0 a 2,6 años). Sucesivos análisis determinarán la reescritura de la prerregla, y su acercamiento a la regla adulta (2,6 a 3,6 años), todo ello en un período significativamente largo de tiempo.

7) El cambio del sistema de categorización que nos ocupa, la gramaticalización de las preexistentes relaciones Agente-Acción, *es muy lento*.

Avanza casi ejemplo a ejemplo a partir de la constitución de un prototipo de la Concordancia Vs. El proceso dura aproximadamente un año. Sufre después diversas reescrituras que corrigen los déficits de extensión de la regla, hasta que, a los tres años ésta se asemeja a la adulta.

«Es preciso volver de arriba abajo todas las teorías, por si en alguna aparece una vía más fácil y corta... con el fin de no recorrer inútilmente una larga y escabrosa, cuando se puede seguir otra corta y llana.»

Es una propuesta de Platón, que todos compartimos y a la que quisiera haberme atenido.

## Notas

<sup>1</sup> Los morfemas de persona-número que nos ocupan constituyen el tramo final del verbo. Entre estos y la raíz se sitúan los morfemas de modo-tiempo. El niño deberá pues aislar el sufijo final, el morfema de persona-número o Sujeto gramatical, de la raíz (la constante), teniendo en cuenta que ésta va seguida de un morfema de tiempo y modo.

Asumimos que la flexión de mayor relevancia y de mayor *saliencia perceptiva* es la que nos ocupa, el Sujeto, básicamente por tratarse del tramo final de-una-palabra, aunque también por la «relativa estabilidad» de los tiempos verbales que se utilizan en el lenguaje-dirigido-a-los-niños.

Así, en el presente de «comer»:

Raíz (Constante)	Morfema de tiempo/ /modo	Morfema de persona/N.º (Variante: Sujeto)	Percepción
1. <sup>a</sup> COM	O	/	—O
2. <sup>a</sup> COM	E	S	—S
3. <sup>a</sup> COM	E	/	—E
1. <sup>a</sup> pl COM	E	MOS	—MOS
2. <sup>a</sup> pl COM	E	IS	—IS
3. <sup>a</sup> pl COM	E	N	—N

A esto hay que añadir 6 variantes de persona-número para el pretérito simple y la variante «-d» de la 2.<sup>a</sup> pers. plural del imperativo.

Hablamos de 6 variantes de persona en el presente porque aunque dos de esas personas (1.<sup>a</sup> y 3.<sup>a</sup> sing.) tienen un morfema cero, la percepción auditiva no es cero sino «-o» para la primera y «-e» para la tercera, en verbos de la segunda conjugación, como el del ejemplo.

<sup>2</sup> Parte de los datos de este trabajo han sido publicados en un texto reciente complementario de éste. (S. López Ornat, 1990).

<sup>3</sup> Siguiendo la nomenclatura de la Real Academia de la Lengua Española (1983) Pág. 349 «la intención del hablante divide la elocución en unidades de sentido completo en sí mismas llamadas oraciones. Tener sentido completo en sí mismas quiere decir que contienen una enunciación (afirmativa o negativa) una pregunta, un deseo o un mandato». Más adelante, en pág. 352, se añade que «la oración es la forma sintáctica que expresa la relación entre Sujeto y Predicado».

La unidad de intención con que se produce cada oración, sigue el texto de la R.A.E., tiene además signos exteriores que la aseguran para el hablante y para el oyente.

Tales son: las inflexiones de la entonación; la trabazón de las concordancias; los enlaces con partículas; y el orden sintáctico.

Lo que se ordena en la oración es el Sujeto, el Verbo y el Objeto. La concordancia mínima y básica es la que se da entre Sujeto y Verbo. Además, en español, esta concordancia entre Verbo y Sujeto, tiene especial importancia, ya que el Suj. gramatical es un morfema de persona que se sufixa al Verbo, y cambia con cada persona. Nuestro trabajo ha manipulado, medido estos dos organizadores de la oración simple. No hemos trabajado con la entonación ni tampoco con las partículas.

Por otro lado, desde el punto de vista gramatical, «frase» es cualquier grupo de palabras (R.A.E. pág. 351) conexo y dotado de sentido. Según esta definición las oraciones son frases pero no viceversa. Esto superpone las definiciones de «frase», de «sintagma», y de «locución». Las tres son emisiones verbales conexas y con sentido, pero incompletas. «De vez en cuando», «en contra de», «un día lluvioso», «¡Adiós!», «muy a pesar suyo», «el polo de menta», «subiendo y bajando» etc., etc., no son oraciones, pero sí son frases. Algunas de esas frases son también sintagmas nominales o bien sintagmas verbales. Otras de esas frases son «locuciones» es decir, frases-hechas.

<sup>4</sup> El examen detallado de las Observaciones realizadas, y el conocimiento aportado por nuestro trabajo sobre marcas de Sujeto (S. López Ornat y P. Gallo 1988; S. López Ornat 1990), ha permitido también conocer qué tipo de léxico utilizan los niños de nuestros grupos de edad. Tanto el número como el tipo concreto de raíces verbales (léxico verbal) como el número y el tipo de clíticos resultan relativamente estables entre los pequeños.

Cuando decimos que los datos de la Tabla 4 muestran que no hay cambios estructurales importantes a partir de los 2,0/2,6 años en cuanto a la categorización de Vs, no estamos diciendo que no haya diferencias en la producción lingüística de los niños entre los 2,6 y los 3,6. Las hay, y muy notorias, y las hay en cuanto a la Concordancia Vs. Pero las diferencias son de EXTENSIÓN



de la regla o hipótesis categorizadora, no son de existencia/inexistencia de esa regla. Las diferencias afectan al poder generalizador de la regla, a su extensión en el rango de ejemplos de habla a los que se aplica. Siendo esta extensión mucho mayor en los niños mayores, como muestran claramente los ejemplos registrados.

<sup>5</sup> El trabajo realizado por mí, con 112 niños de entre 1,5 y 3,6 años recogió 10 verbalizaciones espontáneas por niño, con la única restricción de que contuviesen codificaciones de Sujeto.

#### EJEMPLO 1:

Apareció UN SOLO error de marca morfológica de Sujeto. Este lo cometió la niña Dámaris de 1 año 5 meses. Estaba viendo dibujos animados en TV; en ellos un personaje conejo se caía.

La niña espontáneamente comentó:

«¡a, ía, e conejito *téno* pupa, yo no *téno*» (Mira, mira, el conejito *tengo* pupa, yo no tengo).

En ese mismo grupo de edad, cuatro de los doce niños que lo componían cometieron errores de marca de sujeto *pronominal*. El error morfológico fue inexistente en todos los demás casos.

#### EJEMPLO 2:

Inicio del uso estilístico de las variantes de Orden. Una niña de tres años y medio. En la situación de «recados», debe decirle a su madre que la Obs. (Alicia) tiene su muñeco «Pluto». La niña corre hacia su madre y le dice:

«Tiene Alicia mi Pluto»

(Vs S Od).

Un niño de 3 años 5 meses debe dar a su madre el recado de que el Observador se ha quedado con su tebeo. Le dice:

«Que téne el tebeo él»

(Vs Od S)

#### EJEMPLO 3:

Autocorrección en codificación pronominal. Una niña de 2 años 9 meses, se ha hecho daño en un dedo. Su abuela le pregunta dónde tiene la «pupa». La niña le contesta:

«Po tu le..... po mi lelo» (por tu de.....por mi dedo) («por» = «en»).

## Referencias

- ADAMS, (1987). «From Old French to the theory of Pro-Drop». *Natural Language and Linguistic theory*. «Vol. 5 N.º 5; Pp. 1-32.
- BENTIVOGLIO, P., y WEBER, E. G. (1986). «A functional approach to Subject Word Order in Spoken Spanish». En O. Jaeggli y C. Silva-Corvalán (Eds.): *Studies in Romance Linguistics*. Dordrecht; Foris. Pp. 23-40.
- BLOOM, L. (1970). «Language Development: Form and Function in Emerging Grammars». MIT Press, Cambridge, Mass.
- BORER, H. (1986). «I - Subjects». *Linguistic Inquiry*, Vol. 17, N.º 3; Pp. 375-416.
- BOWERMAN, M. (1982). «Reorganizational processes in lexical and syntactic development». En (Eds.) E. Wanner y L. Gleitman, «Language Acquisition: the state of the art». Cambridge Univ. Press. Pp. 319-346.
- BOWERMAN, M. (1976). «Semantic factors in the acquisition of rules for word use and sentence construction. En D. M. Morehead y A. E. Morehead (Eds.): *Normal and Deficient Child Language*; Baltimore, University Park Press.
- CLAHSEN, H. (1989). «The grammatical characterization of developmental dysphasia». *Linguistics*, Vol. 27, N.º 5, Pp. 897-920.
- CLARK, E. V. (1985). «The acquisition of Romance with special reference to French». En (Ed.) D. I. Slobin: *The Crosslinguistic study of Language Acquisition*. Vol. 1: *The Data*. Hillsdale, N. J. Erlbaum.
- CRAIN, S., y FODOR, J. D. (1988). «Competence and Performance in child Language». En (Ed.) E. Dromi: *Language and Cognition: A developmental perspective*. Ablex.
- CHOMSKY, N. (1981). «Lectures on Government and Binding». Dordrecht, Foris.
- GALLO, P. (1990). «Cómo el niño construye hipótesis sobre la gramática de su lengua». *Estudios de Psicología*. N.º 41, Pp. 73-92.
- GIVÓN, T. (1989). «Mind, Code and Context». Hillsdale, N. J.; Erlbaum

- GOPNIK, A., y MELTZOFF, A. (1987). «The development of categorization in the second year and its relation to other cognitive and linguistic developments». *Child Dev.* Vol. 58, N.º 6, Pp. 1.523-1.531.
- HYAMS, N. M. (1986). «Language Acquisition and the Theory of Parameters». D. Reidel, Dordrecht.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1986). «From meta-processes to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data». *Cognition* 23. Pp. 95-147.
- LLONGBARDI, G. (1987). «Las oraciones copulativas en la teoría sintáctica actual». En V. Demonte y M. Fdez. Lagunilla (Eds.): *Sintaxis de las Lenguas Románicas*. Madrid, El Arquero, Pp. 233-251.
- LÓPEZ ORNAT, S. (1975). «Dinámica de la adquisición verbal». *Revista de Psic. General y Apl.* Vol. 30 N.º 137. Pp. 1.059-1.068.
- LÓPEZ ORNAT, S. (1984a). «El "contexto" y la adquisición del lenguaje; un estudio sobre niños mayas». *Estudios de Psicología*, 18. Pp. 27-42.
- LÓPEZ ORNAT, S. (1987). «Automatización y Control de la Comprensión del Lenguaje (del pescador al traductor)». En M. Yela (Ed.) *Estudios sobre Inteligencia y Lenguaje*. Madrid, Pirámide. Pp. 172-200.
- LÓPEZ ORNAT, S. (1988). «Niveles de Representación en la Adquisición del Lenguaje: la preposición "hasta"». En H. Peraita: *Adquisición del lenguaje: Cuadernos de la UNED*. Madrid. Pp. 54-56.
- LÓPEZ ORNAT, S. (1990). «La formación de la oración simple: las omisiones de categorías sintácticas (S/V/O) en la adquisición del español». *Estudios de Psicología*, 41, Pp. 41-72.
- LÓPEZ ORNAT, S., y GALLO, P. (1988). «Spanish Pro-Drop Acquisition», *Actas, III European Conference on Developmental Psychology*. June, Budapest.
- LUCARIELLO, J. (1987). «Concept formation and its relation to word learning and use in the second year». *Journ. Child Lang.* Vol. 14. Pp. 309-332.
- MARATSOS, M. (1981). «Problems in categorial evolution: Can formal categories arise from semantic ones?». En Deutsch (Ed.): «The Child's construction of Language». London, Academic Press.
- NELSON, K. (1974). «Concept, word, and sentence: interrelations in acquisition and development» *Psychological Review*, 81. Pp. 267-385.
- NELSON, K. (1990). «Development of meaning and meaning of development in the single word period». *First Language*. Vol. 10, Parte 1, N.º 28, Pp. 61-73.
- PLATÓN. «Fedro o de la Belleza». Madrid, Aguilar, 1989, Pg. 151.
- R.A.E.: Real Academia Española (1983). «Esbozo de una nueva gramática de la Lengua Española». Madrid. Espasa-Calpe. Pp. 349-354.
- ROSCH, E. (1973). «On the internal structure of perceptual and semantic categories». En T. Moore, (Ed.) *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. N. York; Academic Press.
- SCHANK, R. C.; COLLINS, G. C., y HUNTER, L. (1986). «Transcending inductive category formation in learning. «The Behavioral and Brain Sciences». Vol. 9, N.º 4. Pp. 639-651.
- SLOBIN, D. I. (1985). Appendix. «Operative Principles for language building». En D. I. Slobin (Ed.) «The translinguistic study of language acquisition». Vol. II, *Theoretical Issues*. Pp. 1.251-1.256. Hillsdale, N. Jersey. L. Erlbaum A.
- SPEIDEL, G. E., y NELSON, K. E. (Eds.) (1989). «The many faces of imitation in Language Learning». N. York. Springer-Verlag.
- YOKOYAMA, O. T. (1986). «Discourse and Word Order». Amsterdam, Jonh Benjamins Publ. Co.