

EL DESARROLLO DEL LENGUAJE DESDE LOS TRES AÑOS HASTA LA
ADOLESCENCIA: CARACTERÍSTICAS FONOLÓGICAS,
SEMÁNTICO-SINTÁCTICAS Y PRAGMÁTICAS

Rosario Portillo Mayorga

I. INTRODUCCION.

Hemos podido comprobar cómo los resultados de la ciencia lingüística se aplican fundamentalmente en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras. Para el inglés se ha definido una lingüística educacional¹ centrada en la confluencia de lenguaje y educación; incluso contamos con excelentes informes oficiales² en los que se establece una política lingüística para la lengua materna.

Pero, como acertadamente indica Echeverría (1987), son escasas las aportaciones de los lingüistas al español, tanto en el campo del lenguaje infantil como en la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua materna. Hay varias publicaciones colectivas³ y algunos artículos en diversas revistas cuyo interés fundamental aúnan infancia, educación y lenguaje.

Para todos los profesionales que se interesan por el lenguaje infantil es obvio que los textos e investigaciones sobre la adquisición hasta los tres, cuatro años son numerosos pero, a partir de esa edad, desconocemos cómo continúa desarrollándose el habla, no sólo en el ámbito familiar, sino en la escuela.

En el momento actual, por otra parte, carecemos del modelo correspondiente al español estándar en la edad infantil aunque aumenta de forma considerable el interés por conocer *el desarrollo lingüístico* para deducir pautas de actuación en la enseñanza de la lengua oral.

El tema de la descripción o *evaluación del lenguaje* tiene su importancia para la prevención o el tratamiento de los retrasos o trastornos lingüísticos ya que, como es de todos conocido, se puede hablar muy bien sin saber gramática

1 Spolsky, B. 1978: *Educational Linguistics*, Rowley (Mass): Newbur y House Publishers.

2 CF. DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1975): *A Language for life*, London: Her Majesty's Stationary Office.

3 La labor de las revistas *Enfance*, *Infancia y aprendizaje* *Journal of Child Language*, *Comunicación*, *Lenguaje y Educación* es encomiable, aunque sus puntos de vista sean diferentes.

pero también encontramos personas con conocimientos gramaticales que hablan mal como consecuencia de un trastorno accidental u orgánico (patológico). En este terreno los lingüistas, sicólogos, pedagogos y logopedas deberían intercambiar sus conocimientos y experiencias (Crystal, 1983).

Este artículo intenta ser una aportación al estudio multidisciplinar y complejo del lenguaje infantil *desde los tres años* y así establecer un nexo de unión con la competencia lingüística del adolescente. De este modo podríamos programar actividades concretas para cada nivel escolar desde la educación infantil hasta el comienzo de la enseñanza secundaria.

II. CARACTERISTICAS FONETICO-FONOLOGICAS.

II.1 Revisión de las investigaciones sobre desarrollo fonológico.

Metodológicamente hay dos formas de explicar el desarrollo fonológico: describir los sonidos que usa el niño para analizar el progreso de su pronunciación o estudiar las relaciones entre lo que el niño produce y la palabra que trata de imitar. Hacer el inventario fonémico de los sonidos producidos es complejo, ya que, generalmente hay más variaciones en la pronunciación infantil que en la del adulto.

Los primeros estudios fueron realizados por lingüistas con sus propios hijos (Jakobson 1964, Alarcos 1976) y sólo desde 1970 se ha intentado recoger datos sobre un número mayor de niños para así establecer perfiles del desarrollo con fundamentación lingüística (Menyuk, 1968; Warren, 1975; Templin etc.). Estas investigaciones abarcan desde los dos y tres a los ocho o diez años.

Los trabajos realizados en español nos indican los fonemas adquiridos y describen los errores característicos según el fonema o grupo consonántico que se estudia y la edad del niño. Serra (1977) en su investigación (cuantitativa y cualitativa) concluye que el orden de adquisición sería: nasales, oclusivas, fricativas y líquidas; piensa que el sistema fonológico está adquirido a los cinco años.

Laura Bosch (1982) utilizando los datos de Serra y la edad en la que el 90% de la población articula correctamente un sonido, realizó los perfiles correspondientes a los cuatro, cinco, seis y siete años. Llega a la conclusión de que el sistema está adquirido íntegramente a los seis/siete años y que la persistencia de simplificaciones sistemáticas a partir de esa edad indicará alguna anomalía

fonética. En este último dato concuerda con los estudios realizados en lengua inglesa por Ingram (1976, 1983) o Clark (1978).

Según Hernández Pina (1984) a los tres años subsisten omisiones de *consonantes posnucleares* y continúa la *evolución de las líquidas*, sobre todo, si van agrupadas con otras consonantes. Deben adquirir aún los diptongos y, desde luego, la *entonación actitudinal* que está aún bastante alejada de la entonación característica de los adultos.

La idea fundamental del trabajo de Ingram es que el niño aprende los sonidos dentro de una estructura mayor (sílabas o palabras) lo que conlleva una relación inexcusable entre las adquisiciones lexicales y el desarrollo fonológico.

II.2 El desarrollo fonológico a partir de los tres años.

En el marco de un proyecto denominado *Evaluación del habla y aprendizaje fonológico en la escuela infantil* he analizado un *corpus* de conversaciones espontáneas en el ámbito escolar⁴.

La primera fase del proyecto es elaborar una prueba que nos permita describir el desarrollo fonológico. El resumen de las transcripciones y observaciones realizadas para diseñarla es el siguiente:

- a) A los tres años, generalmente, omiten las consonantes *s* y *r*, las posnucleares *s*, *n* y *r* y, a veces, la consonante *d* en posición intervocálica. La omisión de la consonante viene subrayada por el alargamiento de la vocal anterior lo que nos indica que el niño percibe bien la diferencia pero no es capaz de pronunciar correctamente: [Kaálo] por Carlos.
- b) Las sustituciones de una consonante por otra afectan, sobre todo, al área dentoalveolar (*l* por *r*, *d* por *r*, *b* por *r* etc.) aunque las asimilaciones o metátesis

⁴ Los objetivos que plantea esta investigación vinculan el aprendizaje de la lengua oral (nivel fonológico) con la preparación de la lectura. En primer lugar describimos el uso real de la lengua hablada desde los 3 a los 7/8 años. Posteriormente, hemos de evaluar el habla espontánea infantil para deducir la frecuencia de las desviaciones del modelo estándar y comprobar si, como señalan los trabajos empíricos revisados, en una región no bilingüe como Cantabria el desarrollo fonológico ha terminado a los 5/6 años. Por último comprobaremos si hay alguna relación significativa entre el desarrollo lingüístico del niño y las variables edad, sexo y zona de procedencia. Los datos que presento corresponden a las grabaciones del diálogo niño-maestro en diferentes escuelas de Santander y Provincia.

son la causa más frecuente; [lolór] por dolor o [nára] por nada.

- c) Hemos observado, a veces, la realización de amalgamas fonéticas que indican la dificultad de segmentación de las palabras -sobre todo, las átonas- dentro del sintagma. Por ejemplo: se me escapa [mestápa].
- d) No apareció nunca la /r/ episódicamente, sí la oímos en posición intervocálica.
- e) En cuanto a las secuencias vocálicas no realizan el diptongo ué: [kóba] por cueva y [logo] por luego.

Cuando tiene cuatro años realiza la /r/ inicial como una r simple: [ráro] [roxo] y el diptongo ué como una e: [péguito] por pueblito; continúan las dificultades en los grupos consonánticos y en la realización de /s/ que, a veces, desaparece o es sustituida por Θ : [desír] [ézte]; las finales [n, s, y r] aparecen ya en casi todos los ejemplos.

Podemos afirmar que el niño reconoce todos los fonemas de su lengua aunque algunos tienen dificultades en los grupos consonánticos (con consonante líquida), en la articulación de palabras largas o en términos poco usuales. Aún presenta cierta dificultad -con amplias variaciones individuales y locales- la pronunciación de r y x sustituidas por sonidos próximos. Continúan oyéndose asimilaciones [güeno] por bueno o metátesis: [al] por ar que también son características de la lengua oral -registro vulgar- del adulto.

En síntesis, de acuerdo con los datos empíricos del español, podemos afirmar que desde los 3 a los 5 años termina el desarrollo fonológico y comienza el dominio de la morfología. El niño toma conciencia de las formas irregulares verbales, que hasta entonces regularizaba en forma analógica. Sin embargo, todavía no conoce las reglas que determinan los cambios fonéticos en la realización de palabras compuestas o derivadas; palabras que dominará, sin problemas, a partir de los 7 años.

En ese mismo período se produce el desarrollo morfológico que lleva, por un lado, a incrementar el léxico usual y básico del niño y, por otra parte, supone la definitiva consolidación respecto a los segmentos finales de las palabras.

A partir de los seis/siete años la influencia de la escuela y el conocimiento del lenguaje escrito termina por consolidar el sistema desarrollando la habilidad metalingüística denominada conciencia fonológica.

III. LAS CARACTERÍSTICAS LEXICO-SEMANTICAS.

III.1 Revisión de las investigaciones sobre el desarrollo léxico-semántico.

Un factor de gran relevancia para la programación en el área de lengua es conocer el vocabulario con el que los niños se incorporan a la escuela. En primer lugar para no incidir en esas palabras y porque, con ese mismo vocabulario, se han de preparar los primeros materiales para la lectura y la escritura.

Como sabemos entre los dos y los siete años de edad, el vocabulario infantil aumenta rápidamente hasta acercarse a 2.000 o 2.500 unidades. Sin embargo, dicho incremento no implica que emplee sus palabras del mismo modo que lo hacemos los adultos. Por el contrario, se observan numerosas peculiaridades ya que el niño da a sus palabras un significado diferente.

La incorporación de una palabra al vocabulario activo del niño no supone que se adquiera con todo el significado con que la emplea la comunidad lingüística. En el primer lenguaje infantil, anterior a los tres años, se observan numerosas *sobreextensiones* de las palabras del vocabulario activo en los niños. Por ejemplo, pueden emplear la palabra [guau-guau] para designar perros, gatos, ovejas, caballos y vacas. Este hecho, conocido desde hace tiempo, tuvo su primera explicación en la teoría de los rasgos semánticos de E. Clark (1973), para quien la incorporación de una palabra se realiza en base a los *rasgos perceptivos* de su referente.

Por ejemplo, en el caso anterior el *sema* seleccionado supone que todo animal con cuatro patas puede recibir esa denominación aunque, curiosamente, hay ejemplos de niños que pronunciaron esa misma palabra al ver y tocar un abrigo de pieles o al oír, sobresaltados, el ruido del despertador. Posteriormente, el niño añade otros rasgos semánticos que le llevan a diferenciar -en Cantabria por ejemplo- la palabra "perro" de "vaca" o de "caballo".

A pesar de los numerosos trabajos experimentales de Clark y seguidores, sus hipótesis han recibido diferentes críticas y los resultados experimentales son, a veces, contradictorios. En 1974 Nelson propuso que el niño elabora conceptos que se relacionan según las características funcionales de los objetos o las acciones que realizan: las sillas sirven para sentarse. En consecuencia el uso del lenguaje viene dado por dichos rasgos funcionales y no sólo por características perceptivas.

Por otra parte, Anglin (1977) señala numerosos casos de

subextensión del lenguaje infantil; es decir, el niño emplea una palabra de forma restringida, sin aplicarla al conjunto de objetos a los que se puede referir. Por ejemplo: emplea la palabra "coche" sólo si éste está en movimiento pero no lo hace así si se trata de un automóvil de juguete o cuando está aparcado.

Según ha indicado acertadamente H. Peraita (1991) la polémica Clark/Nelson es relativamente superflua pues, el concepto que guía las primeras palabras infantiles resulta de la adición de rasgos funcionales pero sus sobreextensiones se pueden hacer a través de los rasgos perceptivos.

Los datos aportados por Anglin -siguiendo la terminología de Rosch- tienen mayor interés porque este autor propuso que las palabras se incorporaban según su extensión media. O sea, a cada ejemplo determinado de un conjunto se le aplica el nombre prototípico, el "mejor". Para la mayor parte de los adultos la palabra *vaca* representa mejor la categoría mamífero que *delfín*, o la palabra *armario* representa mejor la categoría "mueble" que "taburete".

En la medida en que el niño emplea el lenguaje en contextos interactivos con el adulto y, refiriéndose a la realidad que les rodea, progresa en el dominio del significado de las palabras contrastando el uso que hace de ellas con el uso que les confiere el adulto.

Otro aspecto importante se refiere a la noción de campos semánticos. Muchas de las palabras que empleamos comparten rasgos semánticos con otras y su conjunto constituye los términos de parentesco, los adjetivos dimensionales o los términos de color. Los términos que forman un determinado campo semántico son diferentes en su complejidad. Por ejemplo, si hablamos de los adjetivos dimensionales, los términos *grande* y *pequeño* son menos complejos que *ancho* y *estrecho* ya que los primeros se refieren al tamaño global mientras que los segundos aluden a una dimensión específica. Los niños adquieren estos términos siguiendo el orden de menos complejo a más complejo; o sea adquieren antes el binomio *grande/pequeño* que los demás antónimos.

Igualmente en cada uno de estos pares hay un polo positivo y otro *negativo*. El positivo es el que se aprende primero e incluye al negativo. El término *más*, por ejemplo, indica simplemente cantidad, posteriormente el término positivo y, por último, el niño será capaz de usar y diferenciar correctamente los dos términos. Los términos positivos se comprenden antes porque son menos complejos y no sólo por razones lingüísticas ya que cuando los padres realizan preguntas a los niños usan con frecuencia el término positivo: "¿quieres más?", lo que favorece que se adquiera precozmente.

Como hemos visto, estas teorías -hipótesis más bien- consideran al niño como una especie de espíritu puro que define al objeto por sus propiedades lógicas y sus relaciones. Estas relaciones o derivaciones son inseparables de las referencias a los sujetos que las perciben. Deben tenerse en cuenta los contactos del niño con las palabras y la forma en que éstas se asocian con experiencias y entornos familiares⁵.

Hersh y Caramazza (1976) defienden -siguiendo las concepciones de Labov y Lakoff- que *las significaciones* son, por naturaleza, *vagas e imprecisas*. Para ciertos referentes el término se aplica de forma precisa pero, en otros, la aplicación está llena de inseguridad. ¿Qué significa, por ejemplo, "un hombre no demasiado viejo" o, "un chico algo raro" o "un adulto joven?".

La frecuencia de uso.

De ahí que en los estudios sicolingüísticos se haya concedido un lugar preferente a la frecuencia de aparición de las palabras. Esta forma parte de las características del entorno o del estímulo.

Es difícil establecer evaluaciones válidas sobre el vocabulario del niño preescolar, pero sí de la frecuencia de uso de las palabras. En Puerto Rico se han realizado listas de frecuencias e investigaciones sobre léxico básico y léxico disponible. El Recuento de preescolares fue realizado sobre lengua oral con la ayuda de 55 láminas cuyos motivos hacían referencia a los 37 temas favoritos de los alumnos.

La muestra general fue de 746 sujetos de los que se consiguieron 476.000 palabras, de ellas sólo 8.000 eran palabras diferentes. Los niños tenían cuatro/cinco años o seis/siete años.

Pero los datos del Recuento (estudio estadístico de frecuencias) no son comparables con los de léxico disponible porque las listas de frecuencia incluyen un número importante de palabras funcionales (preposiciones, artículos, conjunciones) y, en último lugar, los nombres. O sea, dan preferencia al vocabulario menos concreto pero más estable estadísticamente, mientras que en la disponibilidad sólo hay un vocabulario muy concreto: sustantivos que están, además, condicionados por el tema elegido⁶.

5 Como acertadamente señalara Lenneberg el contexto es imprescindible para dar precisión a los significados.

En síntesis es difícil determinar el vocabulario de un niño. Las investigaciones que hemos revisado adolecen, en líneas generales, de una importante limitación: sólo afectan a términos aislados o, a lo sumo, a los que forman sistemas o subsistemas dentro de un campo limitado (términos cuantitativos, antónimos dimensionales etc.). Esta etapa, aunque necesaria, resulta insuficiente ya que no podemos generalizar los datos recogidos en un contexto determinado.

¿Cómo se produce el desarrollo del vocabulario en Preescolar?.

El crecimiento del vocabulario sigue una evolución ascendente respecto a la edad y el nivel escolar en que se encuentra el niño (F. Justicia 1988). Por otra parte, desde que el niño usa y comprende una palabra en un contexto dado hasta que es capaz de generalizar su uso en otros contextos, existe una progresión léxico-semántica significativa. La progresión avanza desde la comprensión primera de la palabra, el uso restringido en el contexto donde la aprendió, el reconocimiento intuitivo de los rasgos específicos hasta la definición misma de la palabra (la espontánea, no la aprendida en clase).

La definición correcta de una palabra es una operación bastante tardía; en preescolar, el niño se limita a describir el significado con los rasgos más cercanos a su experiencia, por las asociaciones que en él provoca o por la búsqueda de un sinónimo.

Desde el punto de vista semántico las palabras del niño de cinco/seis años suelen tener un significado muy amplio, pues aún posee pocos términos en relación a la complejidad y diversidad de las relaciones que vive; pero va reduciendo las sobrestensiones aunque sigue teniendo dificultad en la producción y comprensión de palabras largas ya que el desarrollo semántico, y el fonológico, se encuentran estrechamente vinculados.

Entre los cuatro, cinco y los siete, ocho años continúa desarrollando su habilidad para procesar palabras largas mientras, de forma paralela, combina éstas en frases que tienen un mayor número de elementos y complejidad.

Como el repertorio fonológico culmina al terminar el segundo ciclo de la escuela infantil, desde los siete años comenzará *el desarrollo morfofonológico* lo que da lugar a la ampliación del léxico con las palabras

6 Para una ampliación de las investigaciones sobre este tema pueden consultarse los caps. 6, 7 y 8 del libro de H. López Morales *La enseñanza de la lengua materna* (1984).

derivadas y compuestas. De ahí que el aumento del vocabulario entre los siete y doce años incluya palabras de estructura morfológica compleja.

Vamos a revisar ahora las principales características morfosintácticas del lenguaje infantil. De la misma manera que la fonemática y la semántica se interrelacionan, cuando hablemos del desarrollo gramatical llegaremos a un punto - el uso y comprensión de las estructuras complejas- en el que no podemos seguir la explicación separando artificialmente los componentes lingüísticos: la visión conjunta sintáctico-semántica será ineludible.

IV. CARACTERÍSTICAS MORFOSINTÁCTICAS.

IV.1 La evolución gramatical desde los tres años.

Una de las mayores dificultades con las que tiene que enfrentarse el estudioso del lenguaje infantil es la falta de unidad y cohesión que presenta hoy dicho campo. Ello es debido al enorme interés que suscita y a los múltiples aspectos del lenguaje que, sumados a la complejidad del desarrollo en general, convierten este tema en un difícil campo de estudio. Lógicamente hay una continuidad entre las primeras etapas de la adquisición, el desarrollo sintáctico posterior y las estructuras semántico-sintácticas complejas de los escolares de trece años.

Aunque la bibliografía básica sobre este tema está basada en el inglés, he intentado aproximar y contrastar esos datos teóricos con los trabajos empíricos en español que tienen mayor validez por las características lingüísticas específicas de nuestra lengua.

Las variaciones morfosintácticas dependen de variables como la edad o el sexo pero, a medida que el niño crece, su competencia lingüística aumenta y será capaz de expresar un mismo tema por medio de la expansión de las funciones oracionales y usando procedimientos cada vez más complejos.

Hacia los tres años de edad, la mayoría de los niños combina las palabras de acuerdo con algunas reglas gramaticales. Pueden comunicarse de forma bastante razonable con los demás respecto a la etapa anterior en la que omitían las palabras funcionales (artículos, preposiciones, conjunciones) y los verbos carecían de flexión.

Como no podemos especificar la evolución en cada uno de los morfemas, sí queremos referirnos a uno de los posibles constituyentes principales del sintagma nominal: el artículo. El niño lo adquiere siguiendo tres etapas:

En primer lugar adquiere la indicación del género, posteriormente

la indicación del número y, por último, la actualización, o no, del sustantivo. Esta evolución está justificada por la complejidad de las tres indicaciones y por la influencia del lenguaje de su entorno.

Como la especificación genérica es arbitraria se ve obligado, con frecuencia, a retener en la memoria un gran número de palabras con su artículo (G^o) correspondiente. En esta ardua tarea casi nunca se equivoca porque aprendió su lengua de interlocutores más avanzados y, sobre todo, ha oído cada palabra unida directamente a su adjetivo o artículo correspondiente: [el tren, la casa, el mar].

Posteriormente usa de forma correcta el número (en concordancia con el nombre) y sólo más tarde -cerca de los seis años- será capaz de especificar el carácter actualizado del sustantivo (Maratsos, 1976). Hasta el inicio de la escolaridad el niño parece incapaz de observar el conocimiento del interlocutor al respecto, con el descentramiento cognitivo implicado en el proceso y, además, recordar las especificaciones de las conversaciones previas.

En esta etapa aparecen los pronombres personales *yo* y *tú* en función de sujeto y objeto, aunque no domina la concordancia con el verbo [yo come] pues el aprendizaje de una forma pronominal nueva lleva a desajustes en el sistema con el olvido aparente de formas anteriores. Hacia los cuatro años comienza el uso y consolidación del pronombre de tercera persona y del resto de las formas pronominales que aún no utilizaba.

Desde los tres, y antes, usaba la forma *que* con distintos valores (interrogación, exclamación, causal, ilativo...), adverbios de lugar usuales en español como aquí/ahí y los verbos más comunes (estar, comer, tener, ir, romper...).

Las oraciones son ya perfectamente comprensibles para el adulto desde el punto de vista sintáctico. Aunque los enlaces interoracionales se reducen, básicamente a la conjunción copulativa *y*, y a la forma *que*. Desde el punto de vista morfológico el niño prescinde de las finezas morfológicas dándole prioridad a la estructuración del lenguaje verbal: la sintaxis. Persisten, por lo tanto, omisiones e incorrecciones en el uso del plural, género, prefijos y sufijos. En el verbo no indica acertadamente el modo, el tiempo ni el número.

Los estudios empíricos realizados en español (Millán Chivite, 1980, Liébana Macho, 1982) resaltan que el niño aprende el orden de los elementos oracionales con bastantes alternancias que se deben al orden flexible sintáctico de nuestra lengua [el nene quiere pan = pan quiere nene].

En resumen, hasta los cuatro años el adulto interpreta correctamente las emisiones infantiles por el contexto extralingüístico ya que una misma secuencia (la anterior) puede indicar necesidad "dámelo" [la tiene en la mano], apelación porque "otro niño se lo ha quitado", o bien una demanda referida a un objeto que no es de su propiedad pero que le apetece.

IV.2 El desarrollo sintáctico posterior.

Aparentemente el desarrollo del lenguaje, en lo esencial, parece haber concluido si pensamos en la comprensión y producción verbal. Puede comunicarse con los demás pues ha adquirido los mecanismos básicos en su componente fonológico, gramatical y semántico pero ¿qué le resta por aprender para alcanzar el nivel de competencia/ejecución del adulto?

Desde los cuatro años van a surgir los distintos tipos de oraciones complejas, pues el niño ya conoce los mecanismos de conexión interoracionales y los procedimientos para insertar una proposición en otra. Aunque las variaciones sintácticas -así como las léxicas- dependan de factores externos, su competencia lingüística aumenta y puede expresar el mismo tema por medio de enunciados más largos y complejos⁷.

El primer proceso que afecta a la morfosintaxis es el uso de los nexos. En la etapa anterior ya usaba los de coordinación y, con sus variantes *luego* y *después*; los primeros nexos de subordinación después del *que* son *porque*, *si* y *cuando*. La evolución indica que el niño va a usar cerca de siete nexos diferentes (como máximo) a los cuatro años, para llegar a casi quince nexos a los siete años.

Existe un desarrollo paralelo entre el uso de los nexos y el incremento máximo de la subordinación (no sólo en cantidad, sino en variedad) que corresponde a las edades impares (cinco y siete años).

Desde los cuatro años usaba causales, consecutivas, modales y completivas de complemento directo. A partir de los cinco, surgen las primeras proposiciones subjetivas y, no podemos corroborar, el paralelismo con el desarrollo en la lengua inglesa (Crystal et al. 1983) porque las comparativas no surgen hasta que las primeras nociones de cálculo, en el ámbito escolar, introduzcan las nociones léxicas de *más* y *menos*. Oiremos secuencias como [más galletas] pero

7 Lyons indica que el rasgo básico de la creatividad lingüística es usar una estructura básica de forma reiterativa y producir oraciones más largas.

una estructura comparativa íntegra sólo aparece a la edad de seis años y en el contexto del diálogo (C. Liébana 1982)

IV. 3 Estructuras de desarrollo tardío.

Si nos interesan los procesos implicados en el desarrollo lingüístico y el papel activo del niño en él, comprobaremos que, a partir de ahora, es imposible estudiar la gramática o la semántica por separado ya que la estructura oracional y su significado contribuyen al uso y comprensión correctos. Se trata de estructuras complejas que el niño no sabe realizar o no comprende. Mencionaremos, por su relevancia, el uso de las temporales y la pasiva.

El uso de la proposición temporal implica que uno de los acontecimientos descritos en la frase sea tomado como referencia temporal para situar al otro en el discurso y, además, que los dos acontecimientos se sitúen en relación de simultaneidad, anterioridad y posterioridad.

Se trata de una tarea costosa porque el orden en que aparecen las proposiciones no tiene que estar relacionado, obligatoriamente, con el orden real de los acontecimientos: "Cuando tú llegaste yo ya me había ido". La complejidad de las referencias cognitivas, los indicadores léxico-semánticos y la relativa independencia del orden discursivo respecto al orden real de los acontecimientos, plantean problemas al niño hasta los nueve años.

El uso de la pasiva.

El estudio de la comprensión infantil de estructuras activas/pasivas permite examinar el procesamiento activo de la sintaxis y la semántica en el desarrollo del lenguaje. En el plano funcional, una frase pasiva permite llamar la atención del interlocutor sobre la nueva información dada en la frase al colocarla en su inicio cuando, habitualmente, la información nueva es situada en la segunda parte de la frase. O sea, la función estilística de la pasiva es dar relevancia a "la víctima" y juega en ese sentido un papel comparable al de la transformación enfática.

"La niña empuja al niño --> El niño es empujado por la niña".

Pero si hacemos referencia al plano semántico-pragmático, conviene diferenciar entre las pasivas reversibles (la anterior) y las no reversibles. En español podemos decir "La aspirina fue prescrita por el médico" pero no [El médico...]. Estas estructuras son infrecuentes en el lenguaje adulto y el niño no las formula hasta los ocho años. Aunque comprende las pasivas no reversibles desde

los cinco, habrá que esperar a los diez para comprobar que comprende la pasiva reversible. Hasta entonces asimila estas estructuras a la activa correspondiente.

Ya había indicado Sinclair (1978) que para comprender y producir frases pasivas reversibles es preciso poder descentrarse cognitivamente, lo que no puede hacer antes de los diez.

Por otra parte no vamos a entrar en la complejidad de las estructuras mixtas como pasivas negativas, pasivas interrogativas y en la coexistencia de estas formas pasivas con la refleja e impersonal refleja. Son estructuras de uso común en español y que surgen pronto en los enunciados infantiles, pero estas secuencias se emiten sin comprender su sentido pasivo pues la construcción activa lo impide⁸.

Otras sutilezas que deberá dominar el niño en español son: la concordancia de los tiempos entre la proposición principal y la subordinada; la concordancia del participio pasado con el verbo auxiliar *ser*, ya que aunque las faltas de concordancia deberían desaparecer hacia los ocho años, todavía las corregimos en la lengua escrita del universitario. Este tema como el de la expresión de la posesión intrínseca o extrínseca tiene -según Labov- una importancia relativa ya que afecta a la función informativa y comunicativa del lenguaje.

Karmiloff-Smith (1986) consideró que el cambio más importante en el lenguaje desde los cinco años es que las categorías lingüísticas cambian su función. No operan como anteriormente, a nivel de oración, sino que abarcan la totalidad del discurso uniendo temas y estructuras a lo largo de oraciones y párrafos. En este período se adquieren estructuras de gran complejidad con secuencias extensas de coordinadas y aposiciones; continúa el desarrollo de construcciones posverbiales ("Estamos listos para comer") y los sintagmas verbales van ampliándose, aunque le resta por dominar aquellos verbos auxiliares con una sintaxis y semántica compleja como *deber/querer, preguntar/decir o decir/prometer*.

El uso correcto de los distintos tiempos verbales se prolonga hasta la adolescencia donde encontramos aún usos inadecuados u omisiones del verbo en contextos que lo precisan; así como cierta tendencia a no variar la expresión temporal en relación directa con el contexto.

8 Hemos comprobado con nuestros alumnos universitarios la dificultad en diferenciar el valor recíproco del reflexivo o pasivo en frases habituales.

V. EL COMPONENTE PRAGMATICO: DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA.

Para comunicarse con los demás en un contexto dado, debemos desarrollar la competencia comunicativa que implica producir o comprender el mensaje lingüístico adecuado en función del contexto y de los acontecimientos que en él se desarrollan. De este modo, en el lenguaje infantil debemos analizar las destrezas conversacionales, turnos de habla, etc.

Desde 1975 los sicolingüistas han investigado la adecuación pragmática del discurso, los juicios sobre la complejidad, gramaticalidad etc. También ha sido objeto de estudio la comprensión y producción del humor lingüístico o el análisis del lenguaje en unidades lingüísticas (Alegria y Morais, 1979).

Clark (1978) realizó una excelente síntesis, sujeta a discusión, en la que aparecen seleccionadas las habilidades metalingüísticas en función de su complejidad. Pero sólo vamos a hacer referencia a aquéllas que determinan la conversación infantil: las actividades reflexivas infantiles referentes al lenguaje como actividad mental.

a) Los juicios sobre la adecuación referencial de los mensajes. Desde los sesenta se ha investigado la capacidad infantil para juzgar si un mensaje es adecuado o no. A partir de los seis años no comprende los mensajes ambiguos. Los niños de ocho años tienen menor dificultad pero son incapaces de plantear preguntas específicas al interlocutor para deshacer el equívoco.

Desde los diez años detectan sin problemas la ambigüedad e identifican qué elemento del mensaje es el causante del problema. Los niños hasta los cinco/seis años consideran que no han entendido el mensaje por su culpa y, sólo a los doce años, atribuyen el fracaso comunicativo al propio mensaje.

b) Las autocorrecciones suponen un juicio más o menos explícito sobre la claridad del mensaje emitido. Clark y Andersen opinan que los niños corrigen aquellos aspectos lingüísticos que están aprendiendo. Hasta los tres años y medio las autocorrecciones inciden en el nivel fonético y, posteriormente, se incrementan las del nivel sintáctico y léxico.

c) El tema del humor lingüístico infantil ha atraído la atención de lingüistas, sicolingüistas, escritores de literatura infantil y pedagogos. Está basado en la violación de las reglas lingüísticas; de las fonológicas, por ejemplo, cuando deforman una articulación o infantilizan el discurso con un ceceo o tartamudeo

voluntarios.

Este tipo de humor es frecuente en el *comic*, los dibujos animados y los programas de televisión. Desde los tres a los cinco, seis años es frecuente el uso lúdico del lenguaje, deformando palabras con un mismo fonema o alterando el orden silábico. A partir de esa edad, el desarrollo se acelera aunque hay investigaciones experimentales que demuestran cómo puede desarrollarse esta capacidad en la edad infantil en forma independiente de la lectura.

También es característico del lenguaje infantil la emisión de palabras vacías de significado, la asociación de palabras sin sentido o los juegos basados en la homonimia (desde los seis a los catorce años).

- d) Los comportamientos verbales metafóricos. En la actualidad hay datos empíricos sobre el uso del lenguaje figurado de tres a cinco años. Desaparece entre seis y siete años para resurgir en la adolescencia.

La comprensión de las metáforas no se produce antes de los diez/doce años y no hay datos sobre su uso. Algunos estudios sobre los términos de "doble función" (expresiones metafóricas) indican la discordancia entre la producción fluida del lenguaje metafórico y su comprensión. Por ejemplo: Desde los tres a los cuatro años sólo son capaces de asociar los adjetivos duro/cálido y dulce con los objetos. A los siete/ocho años pueden aplicarlos a las personas pero no saben explicar la razón: [el bebé tiene dulces deditos]. A los nueve/diez no sólo los usan sino que especifican la razón de la asociación metafórica⁹.

Hay otros rasgos que no podemos desarrollar como la adaptación a las necesidades del oyente (no sólo a la edad, sino a su nivel lingüístico), las destrezas conversacionales en la interacción adulto-niño, etc¹⁰.

VI. EL DOMINIO DEL SISTEMA EN LA ADOLESCENCIA.

¿Cuándo termina, por lo tanto, el aprendizaje de la gramática?

9 Desde los tres años utilizan la elipsis cuando responden a preguntas del adulto con respuestas del tipo: "yo también", "yo sí", etc.

10 Karmiloff-Smith(1986) apoya que los niños aprenden primero las palabras con doble función y solo posteriormente comprenderán la relación que existe entre ellas (por su desarrollo cognitivo y el conocimiento de las funciones lingüísticas).

Durante los cursos escolares 1987-91 realicé un trabajo experimental basado en un *corpus* de 300 textos escritos por alumnos de trece años que habían escrito cuatro redacciones de distinta tipología: narración, descripción, argumentación y, por último, un ensayo. Las principales conclusiones sobre *La competencia sintáctica de transición en escolares de EGB (8º curso)* fueron:

- 1.- Los alumnos realizaron todas las estructuras oracionales del español y, aunque el porcentaje de subordinadas es relevante respecto a la etapa anterior, subsiste un uso generalizado -y no siempre adecuado- de las oraciones coordinadas. Esto les lleva, a veces, a redactar párrafos asindéticos de difícil comprensión o, por el contrario, al alargamiento del párrafo encadenando coordinadas copulativas hasta el punto de hacer difícil la segmentación del texto.
- 2.- A pesar del dominio gramatical que manifiesta su lengua escrita, el estudiante no ha consolidado de forma definitiva su competencia lingüística, pues subsisten omisiones de categorías imprescindibles en español como el artículo o el verbo; incorrecciones en el uso de algunas estructuras como, por ejemplo, las condicionales y determinadas proposiciones de relativo cuyo introductor es *donde*.
- 3.- También resultaron significativas las desviaciones estilísticas como el uso de nexos o tiempos verbales en sustitución de otros; las reiteraciones de verbos comodín o de formas léxicas habituales.
- 4.- Como el estudio establecía una relación entre las variables lingüísticas (sesenta) y las variables sociales de sexo, nivel sociocultural, tipo de colegio, zona de residencia del informante y origen, llegamos a la conclusión de que las diferencias interindividuales -en la misma edad- eran relevantes y se asociaban de forma significativa con la zona de residencia del escolar y el sexo.
- 5.- De este estudio deducimos que las variables lingüísticas más sensibles para diferenciar la competencia gramatical en la lengua escrita son: el número de enunciados de cada párrafo; el de oraciones por enunciado y el índice de subordinadas por oración; el uso de los enlaces supraoracionales léxicos y sintácticos que configuran la coherencia del texto y la variedad léxica junto con la corrección gramatical, sobre todo en el uso del tiempo verbal.
- 6.- Además de las diferencias individuales que manifiestan el entorno familiar del estudiante y la metodología de la enseñanza en cada centro, el contexto de la composición hizo que cambiasen todas las variables lingüísticas, sobre todo, en

el texto argumentativo, en el que los escolares reprodujeron extraordinariamente la lengua oral.

- 7.- La influencia de la escuela fue evidente porque en la evolución longitudinal aparece una tendencia a la síntesis y a la corrección, el uso de la coordinación descende de forma significativa y las reiteraciones de nexos, tiempos verbales o estructuras también.
- 8.- Las subordinadas que plantean una mayor dificultad son las consecutivas, comparativas, concesivas y circunstanciales de lugar, cuya frecuencia en el español actual resulta insignificante, incluso en la lengua escrita del adolescente.

Hacer una síntesis del desarrollo del lenguaje desde los tres años hasta la adolescencia conduce a las observaciones siguientes:

El desarrollo del español presenta algunos aspectos en común con otras lenguas y diferencias indudables basadas en su peculiaridad. Cuando analizamos el desarrollo fonológico comprobamos que se consolida antes de los 6 años. Sin embargo, el desarrollo gramatical que implica no sólo producción sino comprensión de estructuras complejas, uso de los nexos adecuados etc. no está consolidado antes de los 13 ó 14 años. Esto significa que la programación del trabajo en la escuela primaria y secundaria debe tener como objetivo último la competencia lingüística escrita cuyos pilares básicos son la gramática y el desarrollo del vocabulario.

Universidad de Cantabria

BIBLIOGRAFIA

- AGUADO, G. (1988): "Valoración de la competencia morfosintáctica en el niño de los años medio", *I y A* nº 43, págs. 73-96.
- ALARCOS LLORACH, E. (1976): *La adquisición del lenguaje por el niño*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*, ed. por H. López Morales, Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1979.
- BARRIENTOS, R. A. (1992): "Comprensión del vocabulario en preescolares hispano-hablantes de Los Angeles", en H. Urrutia y C. Silva Corvalán en

Bilingüismo y Adquisición del Español, estudios en España y Estados Unidos. Bilbao Instituto Horizonte y Ed. Educacional.

BOWERMAN, (1986): "Desarrollo semántico y sintáctico: examen del qué, cuándo y cómo en la adquisición del lenguaje", en *Bases de la intervención del lenguaje*, Madrid, Ed. Alhambra.

BRONCKART, J. P. (1980): *Teorías del lenguaje*, Barcelona. Ed. Herder.

- (1981): "Procesos y estructura del desarrollo del lenguaje", *Infancia y Aprendizaje*, M. I; págs. 85-103.

CLARK, E. (1978): *Nuevas perspectivas en el desarrollo del lenguaje*, Ed. Fundamentos, Madrid.

CORTES, M. y VILA, I. (1991): "Uso y función de las formas temporales en el habla infantil", *I y A*, nº 53, págs. 17-43.

CRYSTAL D., FLETCHER, P. y GARMAN, M. (1983): El desarrollo de la sintaxis en los niños, cap. IV de *Análisis gramatical de los trastornos del lenguaje*, Ed. Médica y Técnica, Barcelona, págs. 69-102 (Trad. de *The grammatical analysis of language disability*, Ed. Arnold Ltd. Londres).

ECHEVERRIA, M. S. (1987): "Hacia una evaluación de la competencia lingüística en lengua materna", *Actas del I Congreso Internacional sobre el español*, págs. 889-897.

JAKOBSON, R. (1964): *May Kirdersprache. May Aphasie und allgemeine. May Lautgesetze*, Upsala. (Trad. castellano: *Lenguaje infantil y afasia*, Ayuso, Madrid, 1974).

JUSTICIA JUSTICIA, F. y PALMA REYES, A. (1988): "Vocablos autosemánticos y vocablos función en el vocabulario infantil", en *Adquisición de lenguas. Teorías y aplicaciones. Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Santander, págs. 291-301.

LIEBANA MACHO, C. (1982): *Aportación al estudio del lenguaje infantil en Madrid*. Universidad Complutense, Madrid,

LINGÜÍSTICA Y EDUCACION, Actas del IV Congreso Internacional de A.L.F.A.L., ed. por A. Escobar. Lima, 1978.

LOPE BLANCH, J. M. (1978): "Gramática y aprendizaje de la lengua materna", en *Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*, Ed. por H. López Morales, Boletín de la Academia Puertorriqueña de la L. Española, 1979.

LOPEZ MORALES, H: "Frecuencia léxica, disponibilidad y programación curricular", en *Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*, ed. por H. López Morales, Boletín de la Academia Puertorriqueña de la L. Española, 1979, cit., págs. 73-86.

MILLAN CHIVITE, F. (1980): "Trayectoria morfosintáctica en la adquisición del lenguaje infantil", *Cauce* nº 3, págs. 71-101.

- PERAITA, H. (1983): "Adquisición de adjetivos dimensionales". *Revista de Psicología General y Aplicada*, nº 38, págs. 411-428.
- PORTILLO MAYORGA, R. (1992): *Competencia sintáctica de transición en los escolares de EGB (8º curso)*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- (1993): "El desarrollo fonológico: estrategias para su aprendizaje en la educación infantil", *Actas del XI Congreso Nacional de AESLA*, Univ. de Valladolid (en prensa).
- RONDAL, J. A. (1983): *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles: Mardaga.
- RONDAL, J. A. y NEVES, S. (1979): "Quand mon papa est ton papa. Une note sur le développement des adjectifs possessifs", *Le langage et l'homme*, págs. 37-46.
- SUDHALTER, V y BRAINE, M. D. S. (1985): "¿How does comprehension of passives develop?. A comparison of actional and experimental verbs". *Journal of Child Language*, 12, págs. 455-470.
- URRUTIA CARDENAS, H. y SILVA-CORVALAN, C. (1992): *Bilingüismo y Adquisición del Español*. Estudios en España y EE.UU., Bilbao, Instituto Horizonte y Ed. Educacional.
- WELLS, C. G. (1985): *Language development in the preschool years*, Cambridge, Cambridge University Press.