

# Las capacidades gramaticales en el desarrollo

## *Su medición mediante el desempeño en tareas clasificatorias*

Rosa Ana Clemente \*

Universidad de Málaga

A partir de los años sesenta se han realizado numerosas investigaciones, en varios idiomas, con el fin de descubrir las estrategias cognitivas utilizadas por los niños para comprender y concienciar los «entresijos» gramaticales de las frases que escuchan o leen.

Los métodos utilizados en este campo por la investigación psicolingüística han sido variados: Slobin (1973) elaboró las estrategias básicas de la comprensión gramatical usando datos comparativos a base de analizar el lenguaje de los niños con lenguas naturales diferentes y, por tanto, con marcada diferencia organizativa a nivel morfosintáctico; Gleitman, Gleitman y Shipley (1972) y De Villiers-Villiers (1974) se dedicaron básicamente a clasificar las razones por las que los niños no consideran correctas algunas frases con errores semánticos o morfosintácticos. Otros trabajos utilizan estructuras privilegiadas del idioma que mantienen organizaciones poco habituales, como la pasiva, Slobin (1966), Sinclair-Ferreiro (1970), Harris (1976), Clemente (1979). Algunas investigaciones, por último, se han servido de formas verbales que resultan ambiguas a la hora de su interpretación, como «persuadir», «prometer»..., las investigaciones más conocidas en este sentido son las de C. Chomsky (1969), Cromer (1974) y Cambon-Sinclair (1974).

Estos trabajos demuestran (con márgenes en sus atribuciones evolutivas, probablemente debidas a las variaciones de tarea) que los sujetos tienden progresivamente a utilizar en sus juicios de respuesta argumentos verbales cada vez más fundamentados en lo que se ha llamado posteriormente «estrategias morfosintácticas» (Bronckart, 1977), basadas en: comprobación de concordancias, acentuación, índices morfomáticos, etc. Sin embargo, antes, los sujetos jóvenes pasan cierto número de años fundamentando sus juicios valorativos en estrategias inmaduras (no morfosintácticas) como son la «distancia mínima» (C. Chomsky, 1969), o los valores semántico-pragmáticos.

Las estrategias semántico-pragmáticas tienen un amplio uso a lo largo de la evolución de los sujetos, tanto en la generalidad de los

\* Dirección de la autora: Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Psicología. Campus de El Egido. MÁLAGA.



sujetos que las usan como en el tiempo en el que lo hacen —véase Bronckart (1977 y 1978)—, y consisten en argumentar semánticamente las relaciones morfosintácticas que se describen en cualquier frase. Estas estrategias a veces son exactas, pero no siempre (por ejemplo, por interpretaciones semánticas se piensa que la función de cualquier palabra que representa a un individuo activo y animado es la de ser sujeto de la oración gramatical).

El trabajo que a continuación se reseña es un intento de clasificar las estrategias pragmático-semánticas en la comprensión-reflexión de una frase gramaticalmente sencilla. La aportación de interés de nuestro trabajo se concreta en que utilizamos frases creadas por los propios sujetos experimentales (naturalmente, con una serie de restricciones impuestas por el planteamiento experimental), con el fin de asegurar un primer nivel de comprensión no metaconsciente.

Este trabajo supone la continuación (segunda prueba experimental) de la experiencia publicada en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 26. En aquella primera prueba se midieron las capacidades de segmentación y también observamos cómo la referencia semántico-pragmática dirigía la evolución hacia las segmentaciones ortográficamente correctas; por ejemplo, los elementos gramaticales se escriben y se seccionan junto a sus acompañantes más significativos (pág. 80).

Como prueba para averiguar el tipo de estrategia usada por los niños en la comprensión gramatical de sus frases, se ha utilizado la clasificación con consignas semejantes a las usadas por la psicología genética piagetiana con objetos (Piaget, 1959). En nuestro caso el material a clasificar fueron segmentos-palabra de las frases construidas por el propio niño.

## PROCEDIMIENTO EXPERIMENTAL

La secuencia experimental fue la siguiente:

1. Se pedía a cada niño individualmente que escribiera (se le proporcionaba papel y lápiz) una «historia»<sup>1</sup> muy, muy corta, lo más corta posible en la que «salieran» dos objetos (los objetos, presentados dos a dos, fueron sucesivamente: muñeco-lápiz, muñeco-perro, elefante-plato<sup>2</sup>). La intención de esta secuencia era triple:

a) Conseguir frases escritas simples, con la estructura S-V-O (para ello se proporcionaban los objetos representantes de S y O), aunque, naturalmente, no se explicaba al niño nada acerca de esto.

b) Conseguir frases cortas. Para ello se hacía hincapié en historias cortas y se preguntaba sobre si era lo más corto que se podía hacer.

c) Conseguir de cada niño tres frases personales sobre las que después se elaboraría la prueba de clasificación.

2. A continuación, se pedía al niño que copiara su frase de nuevo en otro papel, la primera copia se utilizó para la prueba núm. 1 (*Infancia*

<sup>1</sup> Se utilizó la palabra «historia» para no usar léxico más adecuado pero con connotaciones gramaticales.

<sup>2</sup> Los objetos tenían un tamaño adecuado al muñeco, de unos 10 cm. de altura.

y *Aprendizaje*, núm. 26). Con la segunda copia, y delante del niño, se segmentaban los tres textos por los espacios interpalabras<sup>3</sup> y se daban las consignas de clasificación: «Tenemos todos estos papelitos escritos con trozos<sup>4</sup> de las historias que antes te has inventado (el investigador los mezcla), están todos mezclados. Ahora vas a ordenar todo esto, a poner junto lo que vaya junto, fijándote en lo que hay escrito en cada trocito; puedes ordenarlo como quieras, pero después me vas a explicar por qué lo has hecho así.» La prueba núm. 1 se pasó siempre antes que la núm. 2.



## Tipos de clasificación

Teóricamente, las posibilidades de ordenar son dos:

A) Siguiendo un eje sintagmático, es decir, lineal, reconstruyendo viejas o nuevas frases, a partir de las ya anteriormente hechas, con lo que se producen tres subtipos:

SR (Sintagmático Repetido), o conducta de clasificación en la que se repite la frase que se tenía antes de seccionar.

SNA (Sintagmático Nuevo Agramatical), o construcción de nuevas frases por variación de los segmentos, si bien agramaticalmente, puesto que se producen errores en los nuevos acoplamientos.

SNG (Sintagmático Nuevo Gramatical), con construcción de nuevas frases, gramaticales en este caso, puesto que los sujetos o dejan elementos en el resto (porque no los pueden incluir en nuevas frases) o piden al experimentador elementos nuevos que no estaban en la frase de origen.

B) Siguiendo un eje paradigmático, es decir, considerando los elementos como poseedores de algunos atributos por los que pudiesen ser clasificados. Los tipos esperados eran, en este caso:

PP (Paradigmático Perceptivo), o clasificaciones por datos externos (lingüísticos o no) de los elementos. Por ejemplo: poner juntos los que tienen «a»; o los «trocitos» grandes con los grandes.

PSP (Paradigmático Semántico-Pragmático). Considerábamos aquí criterios justificativos en una amplia gama que iba desde los utilitarios que hemos llamado unidades de sentido (US), como, por ejemplo: «/niño/ y /casa/ van juntos porque los niños viven en las casas»; hasta los conceptuales (C): «/niño/ y /elefante/ van juntos porque son seres vivos».

PMS (Paradigmático Morfo-Sintáctico), o conducta de clasificación en la que los argumentos verbales de justificación son razones morfo-sintácticas, por ejemplo: «/su/, /un/, /la/, van juntos porque son palabras que siempre van al lado, delante de los nombres de las cosas».

El procedimiento experimental buscaba la posibilidad de encontrar clasificaciones paradigmáticas, y como la literatura demuestra (Palermo, 1971; Nelson, 1977) y nosotros observamos en sondeos previos, sólo

<sup>3</sup> Los espacios interpalabra de referencia eran los infantiles, fuesen o no ortográficamente correctos.

<sup>4</sup> Idem que en nota 1.



algunos sujetos mayores utilizaban espontáneamente clasificaciones paradigmáticas; por esta razón en la situación experimental se inducía una clasificación paradigmática (inducción A) «por montones», tras dos clasificaciones seguidas de tipo sintagmático.

Así pues, el procedimiento seguido daba la oportunidad de hacer dos clasificaciones espontáneas libres y después la inducida paradigmática. Si el niño iniciaba espontáneamente una clasificación paradigmática, su prueba acababa una vez justificada ésta. Los niños tienen, de esta forma, diferente número de clasificaciones recogidas; los más pequeños suelen tener el máximo de tres, mientras que algunos mayores sólo tienen una.

### Población

La población examinada estaba compuesta por ochenta niños entre seis y once años, a razón de 16 sujetos por año <sup>5</sup>. Los niños procedían de un centro de EGB público y se seleccionaron al azar de entre los considerados medios por sus profesores. La distribución por edad y sexo fue la siguiente:

	Niños	Niñas
6,0-6,11 .....	10	6
7,0-7,11 .....	7	9
8,0-8,11 .....	11	5
9,0-9,11 .....	7	9
10,0-10,11 .....	6	10
Total .....	41	39

### RESULTADOS

El porcentaje de niños que inician sus clasificaciones según criterios paradigmáticos es muy pequeño (25 por 100) y siempre se trata de sujetos mayores (ninguno menor de ocho años). Además, e incidiendo en el mismo fenómeno, que apoyaría como más sencillas las clasificaciones sintagmáticas, únicamente son sujetos muy jóvenes los que no pasan (incluyendo las situaciones de inducción) a criterios de clasificación paradigmática. Los sujetos más jóvenes repiten una y otra vez frases semejantes a las iniciales, a veces con pequeñas variaciones gramaticales (SNG) o agramaticales (SNA).

El número total de ensayos recogidos fue de 191, de los cuales (como se observa en el cuadro núm. 1) el 62,3 por 100 corresponde a tipos sintagmáticos.

<sup>5</sup> Se eliminaron ocho sujetos de cinco años (presentes en la prueba núm. 1), puesto que la mitad de ellos escribieron sus frases sin hacer ningún espacio intratexto, lo que anulaba cualquier otro tipo de segmentación realizado por el experimentador.

CUADRO I  
Número y tipo de ensayos



ENSAYOS									
EDAD	SINTAGMATICOS			PARADIGMATICOS					Total Ensayos por edad
	SR	SNA	SNG	PP	(Xa)	PSP	(Xb)	PMS	
6 .....	20	7	10	8	( 1)	1	—	—	47
7 .....	16	6	12	8	( 4)	2	—	—	48
8 .....	8	1	15	3	( 9)	—	( 4)	—	40
9 .....	4	—	9	—	( 9)	4	( 3)	—	29
10 .....	1	—	10	—	( 3)	5	( 6)	2	27
Totales por tipos	49	14	56	19	(26)	12	(13)	2	
	119			72					191
(%) .....	62,3			37,7					

El número de ensayos por edad desciende, al ser necesario menor número para llegar a clasificaciones paradigmáticas, en los sujetos mayores de la muestra.

Como se observa en el cuadro núm. 1, la cantidad de los tipos (PSP) y (PMS), así como la mezcla entre (PP) y (PSP) descrito como (Xa) y la de (PSP) y (PMS) descrito como (Xb) aumenta con la edad, mientras que claramente disminuyen los (PP).

Al analizar cualitativamente las clasificaciones realizadas por los niños, se detectan numerosos desfases internos (en función de las características semánticas de los elementos a clasificar). De estos desfases registrados procede el que hayamos incluido dos tipos (Xa y Xb) fruto de la intersección entre tipos básicos.

La estrategia dominante es la semántico-pragmática (PSP), que actúa precozmente (ya a los siete años) con los elementos más significativos. Así, pueden registrarse clasificaciones por unidades de sentido (US) ante sustantivos y verbos, mientras que los elementos no significativos siguen clasificados por características perceptivas. Por ejemplo:

El sujeto n (7.6.7), de 7,9 años, que clasifica: /niña/ y /plato/ juntos «porque los niños comen en los platos» (US de PSP); /quería/, /lápiz/ y /rompió/ «porque un niño quería tener un lápiz y lo rompió» (US de PSP), y después pone juntos /elefante/, /perro/, /el/, /el/, /en/ «juntos porque tienen “e”» (PP).

Las (US) están a medio camino entre las relaciones sintagmáticas y las paradigmáticas de las palabras. El niño, después de haber prescindido de los primeros por la nueva dirección del experimentador, tiende en las US un lazo de referencia y, aunque no explícitamente (como hacía en las clasificaciones consideradas típicamente sintagmáticas), se remite a ellas para empezar a encontrar nuevos criterios adecuados. Así, cuando tantos niños reconocen semejanzas entre las palabras /plato/ y /comía/ con la explicación siguiente: «porque en el plato es donde se come y por eso van juntas y se parecen»; están estableciendo una relación paradigmática funcional equivalente a la sintagmática que permite la construcción de una frase significativa.



Consideramos paradigmáticos estos comportamientos, además de por la justificación y la no presencia de elementos funcionales, porque el niño suele modificar la forma de las palabras (los verbos se reducen a infinitivos) indicándonos que da valor únicamente a la utilidad empírico-funcional de unas palabras; no dándose el respeto por la gramaticalidad propia de las clasificaciones sintagmáticas. Lo fundamental es un tipo de relación funcional válido para hacer comparables las palabras.

Se mantienen los tipos perceptivos (PP) para elementos residuales (como en el ejemplo) o para partículas funcionales, siendo más común entre sujetos mayores esto último.

Los desfases se registran tanto en el ir hacia la significación —Xa— como en el ir hacia la formalización —Xb—. A los ocho años descubrimos cómo en las clasificaciones paradigmáticas algunos elementos empiezan a ser organizados por criterios no semánticos ni perceptivos, sino con claros matices gramaticales, mientras que las unidades con más carga semántica persisten clasificadas en (PSP). Por ejemplo:

El sujeto n.º (9.6.4) de nueve, ocho años: /niño/, /niña/, /perro/, /elefante/ «se parecen porque todos tienen vida» (C. de PSP), /plato/, /lápiz/ «son cosas» no tiene vida (C. de PSP); /compró/, /rompió/, /paseaba/ «las tres son cosas que hacen las personas» (C. de PSP); /el/, /el/, /al/, /un/, /un/ «no se parecen, pero van juntos porque sirven para que se pueda hablar... no puede decir —niño compró lápiz—, tienen que estar estas palabras».

Claramente se observa en este ejemplo un tratamiento funcional (lingüístico) para las partículas.

Ahora bien, los desfases internos, como los descritos, no comienzan sino bastante tarde (a los siete años entre clasificaciones (PP) y (US); antes los niños manifiestan un tratamiento igual para todas las clases de elementos; todos los segmentos son susceptibles de clasificación perceptiva (tamaño, márgenes, tipos de letras, etc.).

Es en cierto nivel, cuando empiezan a darse los desajustes, se inician con un despegue de los elementos léxicos, primero sustantivos y después verbos, que son considerados por los niños como elementos a los que se les puede encontrar semejanzas significativas. Las partículas tienen, en principio, un tratamiento menos evolucionado (se dejan en el resto o se agrupan por características perceptivas), sin embargo en el inicio de la formalización las partículas son consideradas como elementos con utilidad dentro del lenguaje.

A la vez, en los niveles (PMS), los segmentos significativos constituyen una rémora, puesto que al niño le es muy difícil dar otro tipo de argumento clasificatorio que no sea el conceptual.

Solamente hemos encontrado dos sujetos de diez años que clasifiquen todos los elementos con características propias de PMS.

Datos muy semejantes a estos aparecen en investigaciones cuya meta es averiguar el cambio entre las asociaciones sintagmáticas y paradigmáticas, ver Nelson (1977). Por ejemplo, Palermo (1971) en una investigación con escolares encuentra más altos porcentajes de asociación paradigmática a los sustantivos que a las preposiciones o adver-

bios. Daese (1962) demuestra con adultos la mayor facilidad de dar respuestas sintagmáticas a los adverbios que a los sustantivos.



Estos datos sólo muy relativamente pueden ser comparados con los nuestros puesto que los métodos usados por estos autores son de asociación de palabras; sin embargo, la coincidencia de resultados es digna de ser destacada.

Las estrategias más elaboradas (PMS) son poco frecuentes, aún en las edades más altas de los examinados; suponen la pérdida de respeto al significado, al contexto, a la utilidad. Naturalmente el apoyo significativo persiste, pero el niño empieza a tener en cuenta los dos aspectos prioritarios del lenguaje: signo y referente, y sabe que los elementos tienen una realidad subyacente, pero que además tienen entidad propia como elementos de un idioma; lo que el niño valora en este momento es ese segundo aspecto. Aparecen, ahora, criterios funcionales que denotan una preocupación formalizadora claramente gramatical.

Sin embargo, es necesario terminar con una realidad: nuestro trabajo demuestra cómo hasta los once años lo general son las estrategias semánticas; no registramos, sino un 18,60 por 100 de sub-colecciones morfo-sintácticas (aún tratándose de niños escolarizados, con formación gramatical, e incluyendo las colecciones Xb); lo que induce a acentuar (coincidiendo con Bronckart) la poca relevancia que las estrategias morfo-sintácticas tienen para los niños.

## Resumen

*Mediante tareas de clasificación de segmentos-palabra, se investiga la evolución infantil en la reflexión sobre el propio idioma (capacidad gramatical). Los datos demuestran que esta evolución pasa por largos periodos —entre ocho y once años— de estrategias semántico-pragmáticas y, por tanto, inmaduras gramaticalmente.*

## Summary

*The reflection on his-her mother language (grammatical capacity) as it develops in children is researched in this paper. The results show that this evolution has long stages of semantic-pragmatic strategies grammatically immature.*

## Résumé

*Cette recherche utilisé des tâches de classification de segment-parole pour étudier l'évolution de l'enfant dans la réflexion sur sa propre langue (capacité grammaticale). Les données nous montrent que cette évolution traverse des longues périodes où le enfant utilisé stratégies sémantiques pragmatiques donc inmaturs du point de vue grammatical.*

## Referencias

- BRONCKART, J. P.: *Théories du langage. Une introduction critique*. Bruselas, Dessart-Mardaga, 1977a. Trad. cast. Herder.
- «Structures cognitives et organisation du langage». *Cahiers de L'Inst. de Linguistique de Louvain*, 1978, 5, págs. 139-157.
- «Acquisition de langage et développement cognitif». En *La genèse de la parole*, París, PUF, 1977b. Trad. castellana, Pablo del Río.
- CAMBON, J., y SINCLAIR, H.: «Relations between syntax and semantics, are they "easy to see"?». *British Journal of Psychology*, 1974, 65, págs. 133-140.
- CLEMENTE, R. A.: «La frase pasiva en castellano». Trabajo leído en el Congreso de Psicología de Pamplona, 1979.



- «La segmentación de textos. El comportamiento evolutivo entre cinco y once años». *Infancia y Aprendizaje*, 1984, 26, págs. 77-95.
- CROMER, R.: «El desarrollo del lenguaje y el conocimiento: la hipótesis cognoscitiva». En FOSS, B. (Ed.): *Nuevas perspectivas en el desarrollo del niño*. Madrid, Fundamentos, 1978.
- CHOMSKY, C.: *The Acquisition of syntax in children from 5 to 10*. Mass, Mit Press, Cambridge, 1969.
- DEESE, J.: «From class and the determinants of association». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1, págs. 79-84, 1962.
- GLEITMAN, L. R., GLEITMAN, H., y SHIPLEY, E.: «The emergence of the child as grammarian». *Cognition*, 1972, 1, págs. 137-163.
- HARRIS, M.: «The influence of reversibility and truncation on the interpretation of the passive voice by young children». *British Journal of Psychology*, 1976, 67, págs. 419-427.
- NELSON, K.: «The Syntagmatic-Paradigmatic shift revisited: A review of research and theory». *Psychological Bulletin*, 1977, 1, págs. 93-116.
- PIAGET, J.: *La genèse des structures logiques élémentaires*. Delachaux et Niestlé, Suiza, 1959. Trad. cast. B. A. Guadalupe, 1967.
- PALERMO, D. S.: «Characteristics of word association responses obtained from children in grades one through four». *Developmental Psychology*, 1971, 5, págs. 118-123.
- SINCLAIR, H., y FERREIRO, E.: «Etude génétique de la compréhension production et répétition de phrases au mode passif». *Archives de Psychologie*, 1970, 40, págs. 1-42.
- SLOBIN, D.: «Grammatical transformations and sentence comprehension in childhood and adulthood». *Journal of Verbal Learning and verbal behavior*, 1966, 5, págs. 179-186.
- «Cognitive prerequisites for the development of grammar». En FERGUSON, C. A., y SLOBIN, D.: *Studies of child language development*. Nueva York, Holt, 1973, págs. 183-186.
- VILLIERS, J. G., y VILLIERS, P. A.: «Competence and performance in child language: are children really competent to judge? *Journal of Child Language*, 1974, 1, págs. 11-22.