



Artículo de Investigación

## Estrategias de relativización en niños pequeños: comparación de desempeños ante producción espontánea y recuperación de relatos

Relativization Strategies in Young Spanish –Speaking Children: Comparison  
Between Production and Retrieval of Narrative Performances<sup>1</sup>

Recibido: Enero 2014 Aceptado: Agosto 2014 Publicado: Noviembre 2014

María Luisa Silva

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en  
Psicología y Matemática Experimental  
CONICET  
Argentina  
mlsilva@conicet.gov.ar

María Dolores Plana

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en  
Psicología y Matemática Experimental  
CONICET  
Argentina  
doloresplana@conicet.gov.ar

**Resumen:** Una dificultad frecuente en los trabajos sobre desarrollo sintáctico infantil es la de explicar usos cuya configuración no responde a una forma canónica aunque cumplan esa función. En el caso de las Cláusulas Relativas (CR) la tipología de lenguas propone el concepto de “Estrategia de relativización” (ER) (Keenan & Comrie 1977) para comprender las diferentes formas con las que las lenguas articulan modificadores complejos posnominales. Este trabajo presenta los resultados de una investigación que analizó la producción espontánea y la recuperación de Cláusulas Relativas (CR) en 32 niños y niñas, hablantes de español de 5 años, de Nivel Socioeconómico (NSE) Medio y Bajo. Se consideró el desempeño sintáctico según variables poblacionales, pues existe una extensa tradición en la literatura sobre desarrollo sintáctico que atiende a esta incidencia. Se relevaron, describieron y clasificaron las CR siguiendo a Givón (2008) y Silva (2008). Los objetivos de la investigación son, por un lado, considerar las ER (variantes de CR) y comparar su forma y frecuencia y, por otro lado, indagar cuáles son los factores (poblacionales o de tarea) que inciden en las diferencias. Los resultados muestran que las formas son comparables a usos de Estrategias de relativización (ER) descriptos previamente en población infantil y adulta para el español. Se releva una variación sintáctica novedosa, aducible al contexto particular de renarración. El análisis de diferencias de desempeño, según variables poblacionales, no reporta

**Citación:** Silva, M. & Plana, M. (2014). Estrategias de relativización en niños pequeños: comparación de desempeños ante producción espontánea y recuperación de relatos. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* 24(2), 101-122. DOI: 10.15443/RL2410

**Dirección Postal:** Juan Domingo Perón 2158, CABA. CP 1040 Argentina.

**DOI:** dx.doi.org/10.15443/RL2410



diferencias significativas, aunque sí se reportan al considerar tareas (Cláusulas Relativas Producidas (CRP) y Cláusulas Relativas Recuperadas (CRREP)). El análisis de incidencia de variables poblacionales según tareas reporta diferencias significativas entre NSE Medio y Bajo para las CRREP. Los resultados permiten inferir que el uso infantil de CR no es una condición unicausal, ni completamente acreditable a la incidencia de factores poblacionales sino que es el resultado de la interacción entre condiciones poblacionales, lingüísticas, pragmático-interaccionales y cognitivas.

**Palabras clave:** Cláusulas Relativas - Sintaxis - Lenguaje Infantil - Recuperación de formas sintácticas

**Abstract:** A frequent problem in syntactic development studies is to explain children usages that do not match the canonical forms in spite of its function. In the case of Relative Clauses (RC), language typology studies propose “Relativization strategy” (RS) as a concept in order to understand the different forms in which languages articulate posnominal complex modifiers. This paper analyzes the spontaneous production and retrieval (different discursive tasks) of RC in 32 5-year old Spanish monolingual children. The population was analyzed according to gender and Socioeconomic Levels (Middle -MSL- and Lower -LSL- Socioeconomic Levels). We’ve considered syntactic performance according to population factors because there is a long tradition in syntactic development literature that addresses these differences. The RCS were gathered, described and classified following Givón’s (2008) and Silva’s (2008) taxonomies. The aims of the study are first, to consider Relativization Strategies (RS) (RC variants) comparing forms and frequency with previous descriptions of children RC usages and, second to investigate which factors (population or tasks differences) may present differences. The results show that syntactic forms used by children in both tasks are comparable to child and adult RS uses described in previous studies. It has been observed a new syntactic variant, concerning to the particular context of renarration. Although no significant differences were found in population variables, the performance analysis showed significant differences among taskvariables (Produce RC -PRC- and Recovered RC (RRC)). The incidence analysis of population variables according to tasks reported significant differences between MLS and LSL for RRC. The results allow us to infer that children RCS’ usage does not depend on a single condition and it is not completely creditable to population factors but it is the result of the interaction between population, interactional-pragmatic, linguistics, discursive and cognitive conditions.

**Keywords:** Relative Clauses - Syntax - Child Language - Syntactic forms retrieval

## 1. Introducción

Las Cláusulas Relativas (CR) se han definido tradicionalmente como estructuras subordinadas, formas sintácticas complejas, recursivas<sup>2</sup>, que modifican no argumentalmente a un núcleo nominal, encabezadas por un pronombre, adjetivo o adverbio denominado encabezador. Funcionalmente las CR aportan información sobre un ítem previo (explícito o presupuesto), llamado antecedente (Real Academia Española, 1931; Brucart, 1999; Kovacci, 1990; Givón, 2008). Puesto que son modificadores dentro de la frase nominal, forman parte del mismo entorno entonacional que el núcleo (Givón, 1990).

Las *CR* forman parte de los recursos gramaticales por los que se realiza la identificación de referentes. En efecto, se ha demostrado que la información codificada en la *CR* es producto de que el hablante ha tomado en cuenta el punto de vista del oyente y aporta información para que este pueda discriminar adecuadamente el objeto referido (en términos cognitivos hacerlo más accesible) y también compartir la perspectiva del hablante (Fox & Thompson, 1990; Silva, 2002; Givón, 2008).

La *CR* y su antecedente (sea explícito o no) forman la Construcción relativa. Las lenguas usan diferentes estrategias para codificar la Construcción relativa. A estas estrategias se las denomina Estrategias de relativización (*ER*) (Comrie & Kuteva, 2013). Se han clasificado las *ER* según dos criterios: el tipo de relación lineal entre *CR* y antecedente o, las operaciones cognitivas globales hipotetizadas como subyacentes. Atendiendo al orden lineal, las *ER* pueden ser: prenominal, si la *CR* precede al antecedente; posnominal, cuando la *CR* está pospuesta al antecedente, o como circunnominal cuando el antecedente sigue al relativo (Merlo, 2010). Según se consideren los mecanismos cognitivos las *ER* se clasifican en función de si establecen relaciones de combinación o de inserción (Kibrik, 1992). Cabe señalar que en los trabajos sobre desarrollo sintáctico infantil, una dificultad frecuente es la de explicar los usos sintácticos, cuya configuración no responde *in strictu sensu* al de una forma canónica, pero que, en el discurso, cumplen la función discursiva que en la gramática adulta dicha forma posee, y que, tanto hablante como oyente, consideran como variantes de la forma canónica<sup>3</sup>. Esta situación lleva a los analistas a considerar esos usos en términos madurativos (usos tempranos vs. tardíos), normativos (adecuados/gramaticales vs. inadecuados/agramaticales) o de permanencia (variables vs. estables). Es decir, el tratamiento de los usos sintácticos infantiles ha sido considerado en relación subsidiaria al planteo de un lenguaje adulto, estable y gramatical (Tomasello, 2003).

Esta situación resulta análoga a lo que sucede cuando se analizan los usos de variedades no estándar (Murelli, 2011) en el aprendizaje de una L2 (Luzi, 2012) o en estudios tipológicos (Hendery, 2013); pues ciertas descripciones de categorías sintácticas de las lenguas greco-latinas / occidentales resultan limitadas para comprender ciertos fenómenos de uso. En este sentido el concepto de “Estrategia de Relativización” (*ER*) (Keenan & Comrie, 1977) ha resultado sumamente operativo, ya que con él se pueden comprender las diferentes formas con las que las lenguas disponen los recursos sintácticos para introducir modificadores complejos que refieren un estado de hechos.

Comprender los usos sintácticos como la actualización de *ER* permite comprender la relación entre los usos tradicionalmente descriptos como anómalos y/o periféricos frente a los convencionales, normativos en términos de continuidad más que de disrupción o subsidiariedad.

El presente trabajo, enmarcado en la perspectiva previa, analiza las características del uso espontáneo y de la recuperación de *CR*, atendiendo a las diferencias en las formas como expresión de distintas *ERS*, en función de factores que consideran variables poblacionales y de la tarea. Se han considerado estas variables puesto que la literatura atribuye a su incidencia la posibilidad de usos normativos, estables o madurativamente más semejantes a los de los adultos.

## 2. Las *CR* en el habla infantil

En el estudio del desarrollo del lenguaje infantil se han realizado numerosas investigaciones, desde diversos paradigmas, acerca de las características que asumen la producción y comprensión de *CR*. Trabajos enmarcados en una perspectiva estructural han considerado la relación entre la parataxis y la sintaxis y cómo esta relación se presenta en el desarrollo lingüístico en etapas cronológicamente sucesivas (Gili Gaya, 1972; Alarcos Llorach, 1976). Los trabajos de la perspectiva chomskiana consideran que las *CR* son producto de transformaciones lingüísticas (Chomsky, 1975 [1969]; Hurtado, 1982), por lo que son formas de adquisición tardía y, por ende, en los estadios tempranos o deficitarios se presentan “errores” tanto en la comprensión como en la producción (Echeverría, 1978; Solana, 1997; Crain & Thornton, 1992). Así, las *CR* representan un desafío para los investigadores chomskianos, pues deben reconocer en los

“errores” infantiles, patrones que evidencien la actualización de los principios gramaticales que postulan. Los estudios neopiagetianos analizan las funciones discursivas de las *CR* en narrativas y exploran la relación de estos rasgos con características conceptuales, morfológicas y sintácticas de diferentes lenguas (Dasinger & Toupin, 1997; Bocaz, 1997; Jisa & Kern, 1998). Estas investigaciones, en tanto analizan las *CR* en contexto, aportan información sobre los límites conceptuales que las diferentes lenguas codifican y cómo esta codificación se “aprende” mediante interacciones lingüísticas. Asimismo estudios que han abrevado en tipología de lenguas (Keenan & Comrie, 1977) han realizado descripciones muy pormenorizadas de las características sintácticas de las *CR* infantiles (Barriga Villanueva, 2004). Los estudios cognitivo-funcionales, por su parte, consideran todas las variantes de formas semejantes a *CR* y los usos más frecuentes en diferentes edades y comparan con la frecuencia de usos del habla a la que los niños están expuestos (Diesel & Tomasello, 2001; Diessel, 2006; Rojas Nieto, 2009). En el caso de los aportes estructuralistas, chomskianos y neopiagetianos, ciertos fenómenos que suceden en el proceso de desarrollo de las *CR* se han postulado como rasgos idiosincráticos de ciertos niveles de desarrollo lingüístico (ver revisión en Silva, 2010b).

Cabe señalar que dentro de la perspectiva cognitivo-funcional, pese a que todavía los estudios que han indagado las características de la producción espontánea de *CR* son escasos, las investigaciones han proporcionado evidencia empírica que cuestionan los datos presentados en otros acercamientos. No solo reconocen formas no descritas en la bibliografía, describen la peculiaridad de las formas tempranas en los usos espontáneos (Diessel, 2006) la coexistencia de diferentes formas en un mismo grupo etario (Diessel, 2006; Rojas Nieto, 2009; Silva, 2010b); la existencia de ciertas características comunes a todas las formas -posible evidencia de la presencia de la función discursiva de negociación referencial (Givón, 2008) y un modelo conceptual común (Silva, 2008; 2010b) y que el uso y frecuencia de estas formas depende de las condiciones del intercambio (Silva, 2013). En cuanto al cuestionamiento de hipótesis acerca de la complejización evolutiva Silva (2010b) halla en sus resultados que, pese a que existe un incremento evolutivo en la frecuencia de *CR*, no se observan correlaciones entre la frecuencia de formas y grupos etarios. Cabe señalar que con respecto a diferencias de sexo y de niveles sociales las diferencias halladas dependen del tipo de *CR* considerada. En este sentido especula una posible asociación del factor evolutivo con otros factores poblacionales cognitivos de alta variabilidad individual o con factores que involucran grados de competencia comunicativa.

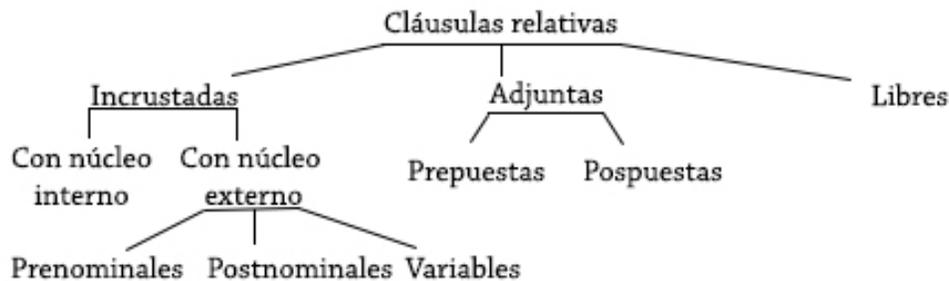
En síntesis, pareciera que el nicho de emergencia de *CR* infantiles se caracteriza por la presencia de ciertos rasgos/ perfilamientos (Langacker, 1987; Langacker, 1997; Langacker, 2000) que dan cuenta de la necesidad de establecer un Punto de referencia; para ello el niño debe poseer cierto desarrollo de Función referencial y que se instancie cierta dinámica interaccional (Silva, 2013). No obstante aún resta dilucidar si incide el desarrollo de otras capacidades cognitivas, por ejemplo el de la memoria operativa, en la posibilidad de producción y recuperación de *CR*.

### **3. *CR* y estrategias de relativización: consideraciones gramaticales y cognitivas**

La revisión crítica del tratamiento gramatical de las *CR* ha permitido ponderar la relevancia de la consideración de la función referencial (Glucksberg, Krauss, & Weisberg, 1966). La diferencias en capacidad para identificar referentes es el argumento que ha permitido clasificarlas en dos clases: restrictivas (especificativas, determinativas o atributivas) y explicativas (también incidentales o apositivas). También se apela a la relación entre antecedente y *CR* cuando se las clasifican por tipo de unión: “Débiles” y “No débiles” (Plann, 1980) “Libres” y “Semilibres” (Hurtado, 1982). Asimismo, aunque en la caracterización del funcionamiento y en la clasificación de los tipos de *CR* se aducen criterios entonacionales (grado de autonomía del grupo fónico), sintácticos (función de complemento o de adjunto), semánticos (incidencia en las características extensionales e intencionales del significado) y pragmáticos (posibilidad de que el oyente comprenda la distinción semántica previa), la relación entre el antecedente y la cláusula siempre reviste especial preeminencia. Incluso, podría argumentarse que gran parte de las cuestiones que se consideran con respecto a los fenómenos gramaticales que caracterizan al comportamiento de *CR*<sup>4</sup> también atienden a la relación entre la *CR* y el antecedente.

Ahora cabe preguntarse por qué, en las descripciones gramaticales, resulta central explicar el funcionamiento de las CR desentrañando la relación entre antecedente y CR. Posiblemente las gramáticas hayan atendido en forma primordial a este aspecto pues, en ese espacio simbólico, se observan fenómenos que permiten comprender, desde los usos lingüísticos, ciertas particularidades de la operatoria cognitiva por la que un evento se selecciona para discriminar a un referente dentro de un grupo de posibles candidatos. Gracias al aporte de las perspectivas cognitiva y funcional, es posible comprender la relación de subordinación como el resultado de la conceptualización de la integración cognitiva de hechos (eventos). La integración cognitiva es una operatoria conceptual que repercute en la sintaxis (*Integración de Marcos* – Fauconnier (1985); Langacker (1987)) y que presenta diferentes rasgos que pueden describirse en un continuum.

Givón (1990), siguiendo la tradición de los estudios tipológicos, analiza las CR como configuraciones sintagmáticas que evidencian la articulación de una variedad de recursos formales, que se actualizan en forma diferente según las lenguas y comunidades de habla; es decir que cada lengua (y/o comunidad de habla) dispone de *Estrategias de relativización (ER)*. Los estudios en tipología de lenguas han descrito diferentes tipos de ER. En gran parte de las lenguas del mundo se distinguen cuatro: (a) la estrategia *hueco*; (b) la estrategia de *no reducción*; (c) la estrategia de retención de *pronombre*; y (d) la estrategia de *pronombre relativo* (Comrie & Kuteva, 2013). En la estrategia de *hueco* no se utiliza ningún elemento morfosintáctico ni suprasegmental que remita al antecedente, la CR se “adjunta” a la función relativizada. La estrategia de *no reducción* comprende los usos en los que el antecedente aparece como una frase sustantiva completa dentro de la  $Cr^5$ . En la estrategia de *retención de pronombre* se utiliza siempre un pronombre resumptivo (o reasuntivo) (Koenig & Lambrecht, 1999) para indicar cuál es la posición relativizada. En la estrategia de *pronombre relativo*, típica del español, se incluyen en la CR elementos que remiten a la posición relativizada. Dentro de esta estrategia se incluyen un subtipo particular que se ha denominado “Libres” o “Anucleares” (*Headless*) (Plann, 1980). En este subtipo se considera que el pronombre reemplaza al elemento relativizado. Finalmente existen perspectivas que consideran que las CR Libres son un subgrupo especial. Andrews (2007) considera esta última alternativa y presenta una taxonomía gráfica (Cuadro 1).



**Cuadro 1.** Taxonomía de CR (traducido de Andrews, 2007)

Pese a la diversidad de ER identificadas, Givón (1990) considera que todas estas configuraciones permiten establecer una relación de correferencialidad y, a su vez, complejizar la sintaxis de la cláusula huésped; en otros términos es un proceso rutinizado, convencional, que permite la integración de Marcos Conceptuales. Silva (2010b) considera que, tanto la preeminencia descriptiva que las gramáticas le han asignado a la relación entre antecedente (o posición relativizada) y CR, como los fenómenos y “anomalías” que los estudios psicolingüísticos consideran, resultan manifestaciones superficiales de la operatoria cognitiva por la cual el hablante se sitúa ante la necesidad de co-construir la figura saliente del Marco de la Cláusula Principal, en dos Marcos: el Marco de la Cláusula Principal y el de la CR.

Givón (2008) al descubrir los usos infantiles tempranos de CR, analiza un espectro amplio de formas complejas de modificadores posnominales, que pueden parafrasearse como CR, y cuyo nicho adaptativo-comunicativo es la gramática de la coherencia referencial. El análisis longitudinal de las condiciones de aparición de estas formas<sup>7</sup> en intercambios conversacionales entre adultos y niños le permite concluir que las CR se adquieren en contextos conversacionales interactivos de negociación referencial. En el desarrollo lingüístico temprano estas negociaciones son manejadas con cambios rápidos, cortos quiebres de turnos con mucha repetición y avances y retrocesos comunicativos “forzados”. Este estilo de negociación, en el que las CR son innecesarias, resulta una estrategia pre-gramatical ineficiente. Incorporar una CR es una estrategia gramatical más eficiente, más tardía –en comparación con la inserción de complementizadores verbales- y surge en contextos muy restringidos, solo cuando demandas de comunicación compleja lo requieren. Con la inserción de la CR se incorporan funciones: se usan en construcciones presentativas (haciendo a los referentes nuevos más salientes), en referencia a un discurso previo (evidencia de la actividad de búsqueda en la memoria episódica) y para distinguir situaciones de referentes en competencia.

En pocas palabras la complejidad cognitiva que representan los usos tempranos de CR se reconocen en la variación y dispersión de estrategias gramaticales discursivas (Givón, 2008; Rojas Nieto, 2008).

Entonces, podemos especular que en las CR es posible reconocer las huellas cognitivas de la articulación lingüística de una función cognitiva interaccional compleja: la función referencial. El presente trabajo tiene por objetivo, a partir del relevo y comparación de las CR (Givón, 2008) reconocer en fenómenos de desempeño la relación entre articulación sintáctica y desarrollo de función referencial, -en términos de ERS-, en niños y niñas de 5 años, de dos diferentes Niveles Socioeconómicos.

#### 4. Metodología

##### 4.1. Participantes

Se analizan en este estudio 265 CR producidas en narrativas de 32 niños y niñas cuya edad promedio es de 5,6 años (rango: 4,6 a 6,2) provenientes de familias de Nivel Socio económico Medio (NSE Medio) y Bajo (NSE Bajo). El grupo estaba compuesto por 8 niñas de NSE Medio, 8 niñas de NSE Bajo, 8 niños de NSE Medio y 8 niños de NSE Bajo. Los niños de NSE Medio residen en la ciudad de Buenos Aires y los niños de NSE Bajo, en el Conurbano Bonaerense de la República Argentina. La distribución en grupos poblacionales según Niveles Socioeconómicos se ha realizado atendiendo a las diferencias entre los establecimientos educativos a los que los niños asisten, a la ubicación geográfica de los mismos, a las características sanitarias de los entornos en el que los niños residen y al nivel educativo y tipo de ocupación de los padres<sup>8</sup>.

##### 4.2. Instrumentos

Se elicitaron y compararon tres relatos, en dos diferentes situaciones: la renarración y la producción espontánea. Para la renarración se construyeron dos textos estímulo: un relato ficcional, cuyo modelo era una experiencia personal, “Lucía y su perro” (T1) y un relato ficcional maravilloso “La bruja Mirta” (T2). La extensión de los relatos es de 13 enunciados y de 182/180 palabras (T1 y T2, respectivamente). Cada uno estaba compuesto de dos episodios (Stein & Glenn, 1979). Los niños mientras escuchaban los relatos audiograbados veían las imágenes<sup>9</sup>. Ambos cuentos, aunque varían en cuanto a los personajes y al conflicto, presentan estructuras sintácticas análogas. Entre las estructuras sintácticas que forman parte de los relatos se encuentran 6 (seis) CR, en cada relato estímulo. Los tipos de ERS son *pronominal con núcleo* y *[pronominal] anuclear/ Libres*<sup>10</sup> (Andrews, 2007). Para elicitación del relato de producción espontánea se construyó un relato de experiencia personal en el que la entrevistadora explicaba las causas de una lastimadura. Este relato se utilizó para modelar la producción del relato espontáneo del niño.

#### 4.3. Procedimiento

Para la tarea de renarración, los niños escucharon el audio del relato mientras observaban las imágenes. Luego se les solicitó que renarraran los cuentos. En el caso de la producción de experiencia personal la entrevistadora mostraba una bandita adhesiva en uno de sus dedos y narraba el episodio que produjo el accidente. Luego preguntó al niño si había experimentado algo similar, estimulando la narración. Se procuró dar lugar a un relato libre, espontáneo y fluido de los eventos, la investigadora solo hacía preguntas abiertas y alentaba la continuidad del relato. Los relatos se obtuvieron en entrevistas individuales con una semana de intervalo entre ellas.

#### 4.4. Análisis

Se transcribieron todos los relatos atendiendo a la segmentación en Ut (unidades terminales). De estas transcripciones se extrajeron y clasificaron los diferentes usos de CR (Givón, 2008; Barriga Villanueva, 2004; Silva, 2008). Para el cotejo de los casos problemáticos se adoptó el criterio de acuerdo entre jueces. En el procesamiento estadístico se calcularon las frecuencias absolutas y relativas y las Medias de producción y recupero de CR para la población total y para los parciales poblacionales (diferencias de NSE y de Sexo). Se calcularon índices de asociación entre variables de desempeño y poblacionales. La distribución de la población respondió al criterio de partición por mitades, en función de las variables poblacionales.

### 5. Resultados

El análisis de los datos nos permitió observar que los niños, en ambas condiciones de elicitación, producen y recuperan CR que, en buena medida, respetan las características estructurales de lo que ha sido caracterizado, para el español rioplatense, como CR utilizadas por niños de esas franjas etarias (Silva, 2008; 2010). Se relevaron 265 CR cuya configuración responde, también, a las que se han descrito como ERS del español: la *estrategia pronominal* y la de hueco.

La mayor parte de estas formas presentan alto grado de convencionalidad como se observa en los siguientes ejemplos.

Tipo de CR	Renarración	Producción libre
<b>Estrategia Pronominal con Núcleo externo</b>		
con que:	Una niña <u>que se llamaba Lucía que le encantaba jugar a la pelota</u>	Viste esa cosa <u>que tiene un alga que vos subís</u> [Mateo, NSE Medio, 8 y 9]
<b>Estrategia [Pronominal] Anuclear- Libres</b>		
cuando:	y <u>cuando venía de la escuela</u> jugaba con la pelota [Sasha, NSE Bajo, 1,2, 3] <sup>12</sup>	Hace mucho me golpee [...] la antes <u>cuando tenía tres años tenía una</u> [Manuela, NSE Medio, 9]
lo que	- Y después tuvo una idea para hacer <u>lo que le gustaba mucho a las moscas y a los sapos</u> [Martiniano, NSE Medio, 4]	Y después trae mi mamá <u>lo que tiene que traer</u> [Antonella, NSE Bajo, 9]
el que/ la que/ los que/ las que	- <sup>13</sup>	-¿Quién está en la puerta? <u>La que me cuida</u> [Candela, NSE Medio, 10]
donde	La nena lo vio <u>donde escondió la pelota</u> y le agarró de la cola de su perro y le quiso sacar la pelota [Antonella, NSE Bajo, 1]	Y me fui <u>donde hacía mucho frío en donde caía hielo</u> [Florenca, NSE Medio, 4]
cuando:	y <u>cuando venía de la escuela</u> jugaba con la pelota [Sasha, NSE Bajo, 1,2, 3]	Hace mucho me golpeé [...] la antes <u>cuando tenía tres años tenía una</u> [Manuela, NSE Medio, 9]
como	Y después atrapó una mosca y <u>como a los gatos les gustan mucho las moscas agarró y la atrapó</u> [Selene, NSE Bajo,5]	-

**Tabla 1.** Clasificación de CR según tipo de Estrategia: usos convencionales

Asimismo se han relevado formas, descriptas en investigaciones previas, cuyo grado de aceptabilidad gramatical se ha puesto en discusión o que se han considerado como formas rudimentarias, evolutivamente primitivas (c.f. Gili Gaya, 1972 y revisión en Silva, 2008).

Tipo de CR	Renarración	Producción libre
<b>Estrategia de hueco</b>		
sin que:	Atapo un mosquito a lo sapo le gustaba mucho los <u>mosquitos</u> con se se convitió [Antonella, NSE Bajo, 6]	Una vez <u>estaba yendo a mi casa</u> me caí, me golpeé la rodilla [Mateo, NSE Medio, 6]

**Tabla 2.** Clasificación de CRs según tipo de Estrategia: usos “agramaticales”

También formas descriptas recientemente (Silva, 2010a y 2010b) cuya presencia e identificación se ha atribuido a la posibilidad de analizar un corpus de entrevistas adulto-niño en la que se ha procurado que los niños produzcan segmentos importantes de habla autónoma, con intención de desambiguar referentes.

Tipo de CR	Renarración	Producción libre
<b>Estrategia pronominal con realce</b>		
{x} viste que	-	Yo vine corriendo por la casa de mi abuela <u>viste que hay un pasillo</u> , y ahí está la ferrea, la feria [Anna, NSE Bajo, 1] <sup>14</sup>

**Tabla 3.** Clasificación de CR según tipo de Estrategia: usos recientemente descriptos

También hemos relevado la aparición de una forma no descripta previamente.

Tipo de CR	Renarración	Producción libre
<b>Estrategia de pronominalización en renarración</b>		
que inicia:	La bruja Ent. - ¿qué había pasado? Que que lo <u>convirtió</u> <sup>15</sup> [convirtió] el gatito en tapo [sapo]. [Alan, NSE Bajo, 1]	-

**Tabla 4.** Clasificación de CR según tipo de Estrategia: usos no descriptos previamente.

En este caso se observa que se ha dislocado el orden sintáctico, el enunciado comienza con el relativo porque en el enunciado previo el niño había mencionado al actante (la bruja) pero tenía dificultades para introducir la CR. La entrevistadora, ante la pausa prolongada, intenta colaborar con el niño y pregunta “¿qué había pasado?”. El niño inicia con un *que* pero no formula una cláusula completiva (“*que la bruja había convertido al gato en sapo*”) que funcionaría como respuesta a la pregunta sino que formula un CR semejante “*que lo convirtió al gatito en sapo*”, cuyo antecedente es “*la bruja*”. A estas estructuras las hemos denominado CR que inicia y no fueron descriptas previamente en la literatura como ejemplos de CR.

El análisis de frecuencias nos permitió observar que toda la población de la muestra utilizó CR en el relato o en las renarraciones, aunque se observó una importante variación en la distribución. En tabla 5 se presentan los estadísticos poblacionales.

Media	8.28
Mediana	7.00
Desv. típ.	6.79
Producción de CR	265
Niños	32

**Tabla 5.** Producción total de CR

Los resultados de Tabla 5 indican no solo que toda la población usó CR sino que la Media de uso es elevada (8.28) en relación a las Medias reportadas para esta edad en estudios que consideraron el uso de CR (Silva, 2008). No obstante estos valores llamativos en Tabla 5 también se observa que el valor del desvío ( $\delta$ : 6.79) se aproxima bastante al valor de la Media, lo que indica una importante variación poblacional intragrupal en la frecuencia de uso. En efecto, la cantidad de CR utilizadas varió entre niños que utilizaron solo 1 (una) CR en sus relatos y quienes utilizaron 39 (treinta y nueve). Observemos la distribución poblacional según la cantidad de CR (Tabla 6):

N de CR	Frecuencia	%
1	1	3.1
2	2	6.3
3	3	9.4
4	1	3.1
5	5	15.6
6	3	9.4
7	2	6.3
8	4	12.5
9	1	3.1
10	3	9.4
11	1	3.1
13	4	12.5
17	1	3.1
39	1	3.1
Total	32	100

**Tabla 6.** Frecuencias y porcentajes de población según cantidad de CR utilizadas

Al observar la Tabla 6 se aprecia que no existe una concentración poblacional en el uso de determinada cantidad de CR, sino que, a lo sumo, grupos de 4 ó 5 niños presentan frecuencia de usos semejantes (por ej. en 5, 8 y 13 CR). Al agrupar los desempeños infantiles en función de la cantidad de CR utilizadas se observa que la franja entre 1 y 3 presenta un 18.8%; de 4 a 7 Crs: 34.4%; de 8 a 11: 28.1%, de 13 a 17: 15.6% y 39: 3.1%. En síntesis la franja entre 4 y 11 CR es la que concentra los usos de mayor parte de la población (62.5%).

Con el objeto de identificar las causas que ocasionaron tanta diferencia en la frecuencia de uso de CR analizamos la incidencia de las variables poblacionales Sexo y NSE. El análisis de diferencias (ANOVA) no reportó diferencias significativas. Sin embargo, si atendemos a las diferentes tareas en las que los CR se elicitaban, observaremos diferencias entre los porcentajes de población que produjo (CRP) y la que recuperó Crrep (CRREP) (Ver Tabla 7).

		Frecuencia	%
CRREP	Usan	29	80,6
	No usan	3	9,4
CRP	Usan	31	3,1
	No usan	1	96,9

**Tabla 7.** Frecuencia absoluta y relativa de niños que usan *CRREP* y *CRP*

Aunque se observan diferencias en el desempeño de la población (frente al 80% que usa *CRREP* un 96.9% de niños usa *CRP*), las mismas parecieran no resultar muy notorias. No obstante si atendemos a la cantidad de cláusulas que se elicitaron en las dos tareas observamos que estas diferencias cobran relieve (Tabla 8).

	CRREP	CRP
Frecuencia absoluta	93	172
Frecuencia relativa	35 %	65 %
Media	2.9	5.37
Desvío	2.75	4.72

Medias según percentiles		
25	1	3
50	2	4
75	4	7.75

**Tabla 8.** Frecuencia absoluta, relativa, Medias, medianas y desvíos de *CR* Recuperadas (*CRREP*) y producidas (*CRP*).

La comparación de los datos de las tablas 7 y 8 nos permite apreciar que, pese a no manifestarse una diferencia notable en los porcentajes de niños que producen *CR* en cada una de las tareas (80.6% en recuperado, 96.9 % en producción libre), esta diferencia se torna notoria cuando se analiza la frecuencia de *CR* producidas en cada tarea (93 y 2.9 para *CRREP* y 172 y 5.37; para *CRP*). Es decir del espectro total de *CR* las *CRP* son la mayoría, representando un 65 % de los usos. El análisis comparativo de las Medias de *CR* según los percentiles de frecuencias nos permite apreciar que en el percentil 25 y en el percentil 50 se mantiene el mismo rango de diferencia entre *CRREP* y *CRP*. En el percentil más alto, las Medias manifiestan una diferencia más acentuada (4 y 7.75 para *CRREP* y *CRP*, siendo la diferencia de 3.75). Estos datos nos indican que, en todos los percentiles, los niños usan más *CRP* que *CRREP* y que aquellos niños que se encuentran en los percentiles más altos (los niños con desempeño superior a la media) tienen menos dificultad para utilizar *CRP* que *CRREP*.

Estos resultados nos permiten concluir que la tarea de recuperar *CR* insertas en contextos narrativos implica no solo mayor dificultad que la de producirlas en forma espontánea, sino también que los niños, incluso aquellos que tienen desempeños superiores a la Media, tienen dificultad para usarlas en frecuencia semejante en ambas tareas. Dicha dificultad parece manifestarse en dos índices; por un lado, en el menor porcentaje de población infantil que recupera *CR* aunque en narración espontánea las produce y por otro lado, en la cantidad de cláusulas que se elicitan en cada contexto.

Los resultados hasta aquí relevados indican que el uso en un mismo grupo poblacional de *CRP* y de *CRREP* no es análogo; los usos de *CRP* son más frecuentes y evidencian la manifestación

de estrategias discursivas, los usos de CRREP por otro lado parecieran estar evidenciando más notablemente incidencia de capacidades cognitivas en las posibilidades de estructuración sintáctica.

Pareciera que el desempeño de los mismos niños ante cada tarea presenta diferencias. Esta suposición se comprueba al realizar la comparación de Medias (*t* de Student para muestras relacionadas). Se observa que la diferencia en la población que usa CRREP y CRP (es decir que recupera y produce CR) resulta significativa:  $t(31) = -2.62$   $p < 0,001$ ,  $d = 3,43$ , 95% IC [-3.79,-1.14].

Puede concluirse que la tarea de recupero de CR entraña para los mismos niños un grado de dificultad mayor cuya diferencia resulta significativa con respecto a la tarea de producir dicha estructura. No obstante, dado que la muestra poblacional presenta diferencias en composición según Sexo y NSE decidimos comprobar si estas variables inciden en las diferencias en desempeño ante las dos tareas (Tablas 9a y 9b) y NSE (Tablas 10a y 10b).

	CRREP %		CRP %	
Niños que usan	10	31.25	15	46.87
Niñas que usan	11	34.37	16	50
Total que usa	21	65.62	31	96.87
Niños que no usan	6	18.75	1	3.12
Niñas que no usan	5	15.6	0	-

**Tabla 9a.** Frecuencia absoluta y relativa de población que usa CRREP y CRP según diferencias de Sexo

	CRREP	CRP
Niñas M	1.68	4.31
Dt	1.66	1.62
Niños M	1.43	4.06
Dt	1.59	5.15

**Tabla 9b.** Medias y Desvíos de CRREP y CRP según diferencias de sexo

El análisis de frecuencias y de valores de las Medias poblacionales, en las dos tareas indica, en primera instancia, que en ambos grupos de Sexo se observa la diferencia entre CRREP y CRP que observáramos en la Tabla 5: es mayor el porcentaje de niños y de niñas que usa CRP que el que usa CRREP. Por otro lado, al comparar el desempeño de los Sexos entre sí, observamos que las niñas presentan mejor desempeño que los niños, en las dos tareas. En ambas tareas el porcentaje de niñas que utiliza CR es de 84.37% frente al 78.1% de varones, siendo las Medias del 1.68 y 4.31 para las niñas frente a 1.43 y 4.06 para varones, atendiendo a CRREP y CRP. También pareciera que el grupo femenino presenta un desempeño más homogéneo que el grupo masculino (sus desviaciones son menores que sus Medias). No obstante al realizar el cálculo de diferencias (*t* de Student para muestras relacionadas) no se hallan diferencias significativas.

Los análisis de los desempeños según diferencias en NSE se presentan en Tablas 10a y 10b.

	NSE	CRREP		CRP	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%
Utiliza	Bajo	8	25	14	43.75
	Medio	13	40.62	16	50
	Total	21	65.62	30	93.75
No utiliza	Bajo	8	25	2	6.25
	Medio	3	9.37	0	-
	Total	32	100	32	100

**Tabla 10a.** Frecuencia absoluta y relativa de población que recupera y produce CR según diferencias de NSE

	CRREP	CRP
Bajo M	1.68	4.31
Dt	1.66	1.62
Medio	1.43	4.06
Dt	1.59	5.15

**Tabla 10b.** Medias y Desvíos de CRREP y CRP según diferencias de NSE

Las Tablas 10a y 10b permiten observar que se mantiene el patrón de desempeño señalado previamente: en ambos grupos de NSE la producción siempre es mejor que el recupero. Por otro lado se observa que los niños de NSE Medio presentan mejor desempeño que los niños de NSE Bajo: 40.62 % y 50 %, frente a 25% y 43.75% para CRREP y CRP, respectivamente. Asimismo las Medias de desempeño del grupo de NSE Medio resultan ostensiblemente superiores a las Medias del NSE Bajo. Como observáramos con respecto al grupo femenino en las diferencias en Sexo, el desempeño en NSE Medio es más homogéneo que el de NSE Bajo (desviaciones menores). Cabe señalar que la mayor diferencia entre NSE se observa cuando consideramos las CRREP.

Con el objeto de comprobar si existen asociación entre las variables que representan el recupero y la producción de CR con las variables poblacionales, se ha hecho un análisis de correlaciones (Pearson). La correlación fue altamente significativa entre CRREP y CRP y las diferencias en NSE:  $r(32) = .35$ ,  $p = 0.046$ .

Las diferencias socioeconómicas inciden significativamente sólo en la cantidad de CRREP. Este análisis nos permite afirmar que las diferencias no configuran patrón distintivo de desempeño de cada grupo social, pues no se observan en ambas tareas; no obstante las diferencias socioeconómicas sí inciden en una de las tareas; la recuperación. Ahora si consideramos que las diferencias socioeconómicas inciden significativamente solo en la tarea de recupero y que, además, en esta tarea influyen, en mayor medida las diferencias en sexo y que se agudizan los índices de desvío, es posible pensar que en esta tarea se estaría observando la presencia de un factor que obedece a variaciones individuales. Posiblemente las diferencias en posibilidades de responder a las demandas de la memoria operativa son las que ocasionen las diferencias en desempeño observadas sólo en los grupos en las tareas de recupero, así como las diferencias entre producción y recupero.

Dada la diferencias observadas en las tareas de producción y recupero decidimos observar los usos de CRP en renarraciones (Tabla 11). Ello nos llevó a indagar si en los textos de renarración los niños solo recuperan las CR del relato estímulo o, si por el contrario, también crean CR. Observamos que el 81.24% los niños introducen CRP en sus renarraciones.

	T1		T2	
	Frecuencia absoluta	%	Frecuencia absoluta	%
Introducen	29	90.62	23	71.87
No introducen	3	9.38	9	28.13
Totales	32	100	32	100

**Tabla 11.** Niños que introducen CR producidas espontáneamente en los dos textos de la situación de renarración (T1 y T2)

Los resultados presentados en Tabla 11 indican que, aún en los contextos de renarración, la mayor parte de los niños de la muestra crean CR (90.62 y 71.87 para T1 y T2, respectivamente), aunque tengan dificultades para recuperar las CR provistas como estímulo. Asimismo, lo que se observa, comparando el desempeño en la renarración de cada uno de los textos, que el T1 propicia más la creación de CR que el T2.

Las estrategias con las que los niños “crean” CR son variadas, pero una, que se destaca por su frecuencia, es la que habilita CR semejantes a la siguiente.

*“El perro ladró dolorido y Lucía y el perro se metió un poco más abajo del banco y a Lucía se le ocurrió una idea que un palito que le gustaba mucho al perro, entonces Lucía lo tiró para arriba”.*

Al analizar la estrategias discursiva observamos que en la CR se “aglutinan” cláusulas que en el texto fuente se presentan como independientes<sup>16</sup> dando por resultado un segmento que, en términos normativos, podría ser calificado de anómalo. En efecto, podría considerarse que al modificar con una CR al antecedente léxico “idea”, el niño pierde la referencia de ese antecedente y, por ende, predica sobre la referencia nueva: “palito” (entonces Lucía lo tiró para arriba) cuando resultaba esperable que predicara sobre “idea”. No obstante, al analizar pausas y entonación, se observa que previo a la introducción de la CR, el niño prolonga la última sílaba de la palabra, hace una pausa prolongada y asciende notablemente la entonación de esa secuencia. La impresión es que crea un ambiente de suspenso para introducir la CR. Pareciera, entonces, que al introducir (o recuperar, ya que ese término proviene del T1) el lexema “idea” el niño creó una estrategia discursiva para destacar, con recursos entonacionales, la exitosa inventiva de la protagonista del relato: utilizar un palito que le gustaba al perro con la intención de recuperar su pelota.

En síntesis, aunque como lo indican los resultados de las tablas 5 y 6 los niños utilizan, respondiendo a las descripciones funcionales y en términos semejantes de frecuencia a los descriptos en la literatura, CR en ambas tareas; la recuperación de CR presenta características que la distinguen de la situación de producción espontánea de CR.

Los resultados referidos nos orientan acerca de que la tarea de renarración, en tanto implica el recupero de un discurso previo involucra habilidades específicas que exceden el dominio de las habilidades sintácticas y cognitivas que hacen posible la construcción y la articulación sintáctica de ER. Es decir, en la renarración se están evaluando también otras capacidades cognitivas, por ejemplo memoria operativa y atención, capacidades cognitivas que modelan la recuperación de formas sintácticas.

## 6. Discusión y Conclusiones

Pese a que existen muchos trabajos en la literatura de la psicolingüística infantil destinados a explorar cuáles son las condiciones más ecológicas para la elicitación de discurso, y de esta manera, permitir que la evaluación de desempeño resulte una medida representativa de la conducta comunicativa infantil (Barriga Villanueva, 2004; Crain, Mc Kee, & Emiliani, 1990; Silva, 2010) han sido escasos los intentos para crear condiciones de elicitación ecológica en el caso de evaluar el desempeño sintáctico.

La estrategia tradicional consiste en el relevo de la aparición canónica de ciertas formas (Solana, 1997), entendiendo como canónica la forma normativa, en términos gramaticales, o la forma adulta. En este sentido los trabajos de Diessel (2006), Givón (2008), Silva (2008) y Rojas Nieto (2009) resultan especialmente valiosos porque analizan las formas infantiles en su especificidad y no en términos subsidiarios a modelizaciones canónicas del lenguaje adulto.

El presente trabajo, en tanto compara el desempeño sintáctico de un mismo grupo poblacional atendiendo a todas las variaciones, en diferentes tareas (producción espontánea y recupero de formas insertas en narrativas), permitió observar que el uso de *CR* de la población estudiada parece responder a los patrones descritos como *ER* del español, en otros términos el uso de la *CR* pareciera estar gramaticalizado en formas muy semejantes a las de la gramática adulta. Los datos confirmarían la presunción esbozada en Rojas Nieto (2009) y Silva (2010a y 2010b) que, en español, la *CR* es una cláusula compleja de temprana gramaticalización.

El trabajo además ha permitido observar que la clasificación de Givón (2008) resulta ser una categoría descriptivamente adecuada para atender las variaciones infantiles de una forma sintáctica cuya función es la identificación de un referente dentro de un grupo de posibles candidatos a partir de vincularlo a un evento (Hamburger & Crain, 1982 ; Goodluck & Tavakolian, 1982).

Asimismo la investigación permitió observar la aparición de una *CR* no descrita previamente en la literatura: “*CR* que inicia”. Pese a que la estructuración de la forma puede hacer suponer que se trata del uso de una cláusula completiva, si se considera el uso discursivo de la forma en el intercambio y la función del sintagma no cabe dudas de que la función de la “*CR* que inicia” es la de identificación referencial de un actante. Estimamos que las condiciones de elicitación son las que han incidido en la aparición de esta forma con esta función. En este sentido también es dable observar que en este corpus no se registró ninguna aparición del tipo de “*CR* con que compartida” (Silva, 2008; 2010b). Silva (2010b) adjudica la emergencia de estas formas a un tipo particular de interacción entre adulto-niño que procura la presencia de nichos colaborativos en los que se favorece que los niños identifiquen y/o desambigüen menciones referenciales confusas. En las interacciones en las que se insertan las narrativas y renarraciones analizadas para este trabajo no se observa la actualización de ese tipo de dinámica conversacional. Pareciera confirmarse nuestra presunción acerca de que ciertas condiciones pragmáticas de las interacciones favorecen u obstaculizan el uso infantil de ciertas formas sintácticas (Givón, 2008).

Cabe señalar que, pese a que desde hace tiempo se ha identificado que para la evaluación de comprensión y producción de *CR* es necesario diseñar tareas que demanden la identificación de referentes (Hamburger & Crain, 1982; Crain, Mc Kee & Emiliani, 1990), no hemos hallado trabajos en los que se contemplara el hecho de que la producción y comprensión de *CR* es parte del desarrollo de una función cognitivo/discursiva: la de ofrecer al interlocutor información adecuada para que éste logre discriminar el referente aludido. Fox y Thompson (1990), a partir del análisis de la distribución y frecuencia de diferentes tipos de *CR* en conversaciones informales entre adultos hablantes de inglés, hallan correlaciones entre ciertas funciones sintácticas de las *CR* y los tipos de antecedente. Concluyen que estas correlaciones indican ciertos sentidos convencionales en el flujo de la información y que, este uso discursivo, debe comprenderse como un parámetro que señala la confluencia de factores cognitivos e interaccionales, que evidencian cómo hablante y oyente construyen y modifican el modelo de comprensión atribuido a su contraparte del intercambio comunicativo.

La teoría referencial, a partir del análisis de datos espontáneos y de diseño de situaciones experimentales, ha desarrollado un cuerpo teórico que permite conocer mejor los recursos y operatorias cognitivas que los individuos desarrollamos para cerciorar estados de mutua comprensión (ver revisión en Matthews, Lieven, & Tomasello, 2012). En este sentido creemos que los resultados de este trabajo permiten considerar las *CR* no solo como formas que actualizan una función cognitivo-discursiva sino que, presumiblemente, en diferentes tareas la misma forma representa diferentes aspectos cognitivos.

Al respecto cabe señalar que son relativamente escasos aquellos trabajos que han abordado específicamente la comparación sistemática de las formas sintácticas producidas en contextos de elicitación diferentes. La evaluación de la complejidad sintáctica (ICS, Hunt, 1970; Véliz, 1999), ha sido el indicador que permite evaluar la densidad de subordinación de los textos. Una importante cantidad de estudios han demostrado que la complejidad sintáctica varía en función de las clases textuales que se elicitan (ver revisión en Silva, Sánchez Abchi & Borzone, 2010; Balboa Espinoza, Crespo Allende & Rivaneira Valenzuela, 2012). Así por ejemplo Nippold (2009) halló, en un estudio comparativo acerca de la productividad lingüística y la complejidad sintáctica en dos grupos de niños de 10 años en tres diferentes tareas lingüísticas -una conversación informal y dos diferentes tareas que involucraban conocimiento específico (una conversación sobre ajedrez y la explicación sobre el juego) -, que los indicadores de productividad lingüística y complejidad sintáctica fueron mayores en la explicación sobre el juego. Observó que la diferenciación entre grupos (niños expertos y novatos) no incidió en los indicadores de productividad y de complejidad. Concluye que el uso del pensamiento complejo, evaluado a partir de las diferencias en ICS y de la frecuencia de diferentes tipos de subordinadas, implica no solo un mayor conocimiento de cierto tema sino también el manejo de la situación pragmática. La investigación reportada permitió observar que en ambas condiciones de elicitación, los niños producen y recuperan CR que respetan las características estructurales de lo que ha sido caracterizado, para el español como “CR infantiles” (Barriga Villanueva, 2004; Silva, 2008).

Cabe señalar que, pese a que las tareas no demandaron específicamente la producción de CR (Silva, 2010a; 2013); la diferencia de frecuencia en concentración de cantidad de cláusulas aporta evidencia para el hecho de que ciertas clases textuales sesgan más que otras a la emergencia de ciertas formas sintácticas. Las diferencias observadas entre el uso de CRP y CRREP nos lleva a pensar que el uso de las CRP representa la actualización del desarrollo de la Función referencial. Los usos de CRREP, en tanto forman parte de tareas que evalúan la recuperación de contenidos, en una forma mucho más ecológica que las pruebas directas, permiten considerar la capacidad de Memoria Operativa y de Memoria Semántica (Glenberg & Langston, 1992).

Aunque se observan diferencias en los usos de CRREP y CRP, así como en la frecuencia de uso de cláusulas en ambas condiciones puede considerarse que las diferencias están ocasionadas, en gran medida, por la introducción de CR novedosas en las renarraciones. Los niños producen, en el T3, o introducen las CR en T1 y en T2 en función de necesidades cognitivo-pragmáticas del relato, articulando funcionalmente los parámetros cognitivo, lingüísticos y discursivos (Silva, 2010a; 2010b) que dichas formas requieren. En cambio, el recupero de formas requiere la reproducción de parámetros cognitivos y pragmáticos que fueron dispuestos por otro hablante. En síntesis, en el recupero no hay creación de “nichos de emergencia” sino reproducción de “nichos de emergencia” (Tomasello, 2003; Rojas Nieto, 2009). En términos de desempeño esta observación implica que resulta descriptivamente poco adecuado adjudicar meramente a un proceso evolutivo o de desarrollo sintáctico el hecho de que un niño no recupere una forma en una tarea de renarración; pues los resultados señalan que ese mismo niño produce dicha forma en contextos de habla espontánea o en segmentos de habla autónoma intraconversacionales. Resulta razonable concluir que en la tarea de recupero, en tanto contexto específico, se encuentran involucradas otras variables que complejizan el uso de una estructura que, para un niño, resulta cognitiva y lingüísticamente accesible.

Asimismo pareciera que no es el contexto sintagmático el que promueve la aparición de la forma sintáctica sino que, como ya observara Diessel (2006) la condición de elicitación es que la tarea recupere las condiciones pragmáticas, las funciones discursivas y cognitivas que constituyen el “nicho de emergencia”, en tanto condición cognitiva y convencional de una forma sintáctica.

Por otro lado, si los resultados se interpretan a la luz de los modelos de funcionamiento de Memoria Operativa podemos inferir que las diferencias observadas en los desempeños sintácticos pueden estar originadas por diferencias de actividad en el retén episódico (Baddeley, 1986). El concepto de Memoria Operativa, (Working Memory) refiere a todos aquellos mecanismos o procesos implicados en el control, la regulación y el mantenimiento activo de información

relevante para la ejecución de tareas cognitivas complejas (Miyake & Shah, 1999), permitiendo de este modo relacionar y recuperar información temporalmente separada (Baddeley, 1999). Aunque en diferentes modelos de Memoria Operativa (ver revisión en Injoque-Ricle, Barreyro, & Burin (2012)) no se contempla específicamente el rol de la sintaxis en su estructura y funcionamiento, ciertos supuestos nos permiten conjeturar que la estructuración sintáctica cumple un rol cardinal<sup>17</sup>. Bavin & Dodwell (2008) para comparar el desempeño narrativo de niños de 6 años solicitaron que renarraran un relato escuchado, que respondieran a preguntas destinadas a evaluar la comprensión de ese relato y también que crearan una historia a partir de una secuencia de imágenes. Hallaron correlaciones significativas entre el desempeño narrativo y la resolución de tareas de memoria operativa, pero la incidencia de la memoria varió en la tarea de renarración y en la producción de un relato a partir de imágenes.

Los resultados de este trabajo pueden ser interpretados en ese sentido, como evidencia de que las tareas de producción y recupero demandan diferentes recursos cognitivos y que es posible inferir la incidencia de esos recursos en el uso infantil de una misma construcción sintáctica. Al respecto Plana (2012) adjudica a la frecuencia de los niños con experiencias de lenguaje contextualizador (Hess Zimmermann, 2010) las diferencias de desempeño, según estratos sociales, en pruebas de renarración<sup>18</sup>. Cabe señalar que Silva (2008, 2010b), quien analiza narraciones elicitadas en intercambios adulto-niño, no halla esas diferencias. En este sentido, los resultados de la presente investigación han reportado que las diferencias en NSE no se constituyen en perfiles de desempeño sintáctico sino que solo inciden en la tarea de recupero. En pocas palabras las tareas de elicitación condicionan la aparición de las formas sintácticas y, por ende, es dable pensar el cálculo de complejidad sintáctica.

También es posible que la frecuencia de ciertos nichos de emergencia para un estrato social o dialecto brinden más posibilidades a los niños de estos estratos o comunidades de habla para el recupero de esas formas sintácticas en contextos que retoman narraciones subsidiarias a esos esquemas.

Los resultados del presente trabajo, en tanto evalúan el desempeño sintáctico de un mismo grupo de niños en diferentes tareas, aportan evidencia para comprender que los contextos de elicitación configuran condiciones pragmático discursivas y cognitivas que inciden en el uso infantil (emergencia y frecuencia) de una determinada forma sintáctica, en este caso la CR. Por otro lado los resultados son orientativos con respecto a la interacción entre condiciones lingüísticas (desarrollo lingüístico que posibilite la articulación de cierta forma sintáctica), pragmático-interaccionales (desarrollo de funciones interaccionales y necesidades pragmáticas) y cognitivas (desarrollo de recursos cognitivos y funciones cognitivas codependientes).

### **Bibliografía**

- Alarcos Llorach, E. (1976). La adquisición del lenguaje por el niño. En A. Martinet (Ed.), *Tratado del lenguaje* (pp. 9-42). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Andrews, A. (2007). Relative Clauses. En T. Shopen, *Language Typology and Syntactic Description: Complex Constructions* (pp. 206-236). New York: Cambridge University Press.
- Baddeley, A. (1986). *Working Memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Baddeley, A. (1999). *Memoria humana: teoría y práctica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Baddeley, A. & Wilson, B.A. (2003). A Developmental Deficit in Short-Term Phonological Memory: Implications for Language and Reading. *Memory* 11, 65-78. DOI: 10.1080/09658219308258225
- Balboa Espinoza, C., Crespo Allende, N., & Rivadeneira Valenzuela, M. (2012). El desarrollo de la sintaxis en la adolescencia. *Literatura y Lingüística* 25, 145-168. DOI: 10.4067/S0716-58112012000100008

- Barriga Villanueva, R. (2004). La producción de oraciones relativas en niños mexicanos de seis años. En R. Barriga Villanueva, *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: "un solecito calentote"* (pp. 211-258). México: El Colegio de México.
- Bavin, E., & Dodwell, K. (2008). Memory and Narratives of Children with Specific Language Impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders* (43), 201-218. DOI: 10.1080/13682820701366147
- Bocaz, A. (1997). Las cláusulas relativas y sus funciones en el discurso narrativo infantil. *Signo & Seña* 8, 170-186.
- Borer, H., & Wexler, K. (1987). The Maturation of Syntax. En P. Roeper, & E. Williamns (Eds.), *Parameter Setting* (pp. 123-17). Dordrecht: Foris.
- Brucart, J. (1999). La estructura del sintagma nominal: Las oraciones de relativo. En V. Demonte & I. Bosque (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Cap. 7, I (pp. 395-522). Madrid: Espasa.
- Checa García, I. (2005). Madurez sintáctica y subordinación: los índices secundarios clausales. *Interlingüística* 34, 191-205.
- Cóhen-Bacri, J. (1978). Interpretations des relatives. *La linguistique: revue de la société generale de linguistique fonctionnelle* 14 (1), 11-45.
- Comrie, B. (1998). Repensar la tipología de las oraciones de relativo. *Diseño de idioma* 1, 59-86.
- Comrie, B. & Kuteva, T. (2013). Relativization Strategies. En M. Dryer & M. Haspelmath (Eds.), *The World Atlas of Language Structures* [en línea]. Disponible en: <http://wals.info/chapter/s8> (Consultado en junio de 2014).
- Correa, L. (1982). Strategies in the Acquisition of Relative Clauses. En J. Aitchinson, & N. Harvey (Eds.), *Working Papers of the London Psycholinguistic Research Group* (Vol. 4, pp. 37-49). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crain, S., & Thornton, R. (1992). *Acquisition of Syntax*. En *The Encyclopedia of Cognitive Science*. London: Mac Millan.
- Dasinger, L., & Toupin, A. (1997). The Development of Relative Clauses Function in Narrative. En D. Slobin & R. Berman (Eds.), *Relating Events in Narrative: a Crosslinguistic Developmental Study* (pp. 457-514). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Diessel, H. (2006). *The Acquisition of Complex Sentences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diessel, H. & Tomasello, M. (2001). The Development of Relative Clauses in Spontaneous Child Speech. *Cognitive* 11, 131-151.
- Echeverría, M. (1978). *Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española*. Concepción: Editorial Universidad de Concepción.
- Fauconnier, G. (1985). *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. Cambridge: MIT Press.
- Fedorenko, E., Gibson, E., & Rohde, D. (2006). The Nature of Working Memory Capacity in Sentence Comprehension: Evidence again Domain-Specific Working Memory Resources. *Journal of Memory and Language* (54), 541-553. DOI: 10.1016/j.jml.2005.12.006

- Fox, B., & Thompson, S. (1990). A Discourse Explanation of the Grammar of Relative Clauses in English Conversation. *Language* 66 (2), 297-316.
- Gili Gaya, E. (1972). *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona: Biblograf.
- Givón, T. (1990). *Syntax: A Functional - Typological Introduction (Vol. I)*. Amsterdam: John Benjamin.
- Givón, T. (2008). The Ontogeny of Relative Clauses: How Children Negotiate Complex Reference[en línea]. Disponible en: <http://www.ruf.rice.edu/~eivs/sympo/papers/childrel08.pdf>. (Consultado en noviembre 2011)
- Glucksberg, S., Krauss, R. M., & Weisberg, R. (1966). Referential Communication in Nursery School Children: Method and Some Preliminary Findings. *Journal of experimental Child Psychology* (3), 333-342. DOI: 10.1016/0022-0965(66)90077-4
- Hamburger, H., & Crain, S. (1982). Relative Clause Acquisition. En S. A. Kuczaj (Ed.), *Language Development Vol.I* (pp. 245-274). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Hendery, R. (2013). *Relative Clauses in Time and Space. A Case Study in the Methods of Diachronic Typology*. Amsterdam: Johns Benjamins Publishing
- Hess Zimmermann, K. (2010). *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- Hunt, K. W. (1970). Recent Measures in Syntactic Development. En M. Lester (Ed.), *Readings in Applied Transformational Grammar* (pp. 179-192). New York : Holt, Rinehart and Wiston.
- Hurtado, A. (1982). *Teoría lingüística y adquisición del lenguaje*. México: SEP-OEA.
- Injoque-Ricle, I., Barreyro, J. P., & Burin, D. (2012). Working Memory Structure in Children: Comparing Different Models During Childhood. *Escritos de Psicología* 5 (2), 27-38. DOI: 10.5231/psy.writ.2012.1904
- Jisa, H., & Kern, S. (1998). Relative Clauses in French's Children's Narrative Texts. *Journal of Child Language* (25), 137-172.
- Keenan, E., & Comrie, B. (1977). Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar. *Linguistic Inquiry* 8, 63-99.
- Kibrik, A. (1992). Relativización en idiomas polisintéticos. *International Journal of American Linguistics* 58. 135-157.
- Koenig, J.P. & Lambrecht, K. (1999). French Relative Clauses as Secondary Predicates. En F. Corbin, C. Dobrovie-Sorin & J.M. Marandin (Eds.), *Empirical Issues in Formal Syntax and Semantics* (pp.191-214). The Hague: Thesus.
- Kovacci, O. (1990). *El comentario gramatical: teoría y práctica*. Madrid: Arco.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites (Vol. I)*. Standford: Univ. Press.
- Langacker, R. (1997). Constituency, Dependency and Conceptual Grouping. *Cognitive Linguistics* 8 (1), 1-32. DOI: 10.1515/cogl.1997.8.1.1
- Langacker, R. (2000). Estructura de la cláusula en la gramática cognoscitiva. *Revista Española de*

*Lingüística Aplicada* 1, 19-63.

Lehman, C. (1985). On the Typology of Relative Clauses. *Linguistics* 24 (4), 663-680. DOI: 10.1515/ling.1986.24.4.663

Luzi, E. (2012). *Relativization Strategies in SLA* [en línea]. Disponible en: <http://slr.sagepub.com/content/28/4/443> (consultado en junio de 2014)

Mac Whinney, B., & Pléh, C. (1988). The Processing of Restrictive Relative Clauses in Hungarian. *Cognition* (29), 95-141. DOI: 10.1016/0010-0277(88)90034-0

Matthews, D., Lieven, E., & Tomasello, M. (2012). The Development of Reference from Two to Four Years [en línea]. Disponible en: [http://pre2009.uvt.nl/pdf/matthews\\_et\\_al.pdf](http://pre2009.uvt.nl/pdf/matthews_et_al.pdf) (consultado en noviembre de 2012)

Merlo, G. D. (2010). Oraciones de relativo circunnominales en Miles Gloriosus. Una estrategia funcional para la construcción de la intriga. *El futuro del pasado* 1, 295-313.

Miyake, A., & Shah, P. (1999). *Models of Working Memory: Mechanisms of Active Maintenance and Executive Control*. London: Cambridge University Press.

Murelli, A. (2011) Relative Constructions in European Non -Standard Varieties. Berlin: Mouton De Gruyter [en línea]. Disponible en: <http://www.degruyter.com/view/product/128947> (consultado en junio de 2014)

Nippold, M. (2009). School-age Children Talk about Chess: Does Knowledge Drive Syntactic Complexity?. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* (52), 856-871. DOI: 10.1044/1092-4388(2009/08-0094)

Plana, D. (2012). *Los niños en un mundo de eventos: representaciones mentales y relatos*. Córdoba: Univ. Nacional de Córdoba.

Plann, S. (1980). Relative Clauses in Spanish Without Overt Antecedents and Related Constructions. *University of California Publications in Linguistics* 3, 1-196.

Real Academia española. (1931). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Espasa Calpe.

Rojas Nieto, C. (2009). Starting small: Effects in the Acquisition of Early Relative Constructions in Spanish. Ponencia presentada en 12th Rice University Symposium on Language: The Genesis of Syntactic Complexity [en línea]. Disponible en: <http://www.ruf.rice.edu/~eivs/sympo/papers/Rojas.pdf> (consultado en noviembre de 2010)

Sautú, R. (1992). Teoría y técnicas de la medición del estatus ocupacional: escalas objetivas y de prestigio. *Cuadernos de Ciencias Sociales* 10, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.

Shibatani, M. (2009). Elements of Complex Structures, Where Recursion isn't: The Case of Relativization. En T. Givón & M. Shibatani (Eds.), *Syntactic Complexity* (pp. 163-198). Amsterdam: John Benjamins.

Silva, M. L. (2002). Modelo de punto de referencia: uso de cláusulas relativas en niños. Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística (p. edición digital). Córdoba: Univ. Nac. de Córdoba, Fac. de Lenguas-Centro de Investigaciones Lingüísticas.

Silva, M. L. (2008). Tesis doctoral. Desarrollo y gramaticalización de las Cláusulas relativas en el discurso infantil: aportes desde el enfoque cognitivo-prototípico. La Plata: Univ. Nac. de La

Plata.

Silva, M. L. (2010a). El estudio de la sintaxis infantil a partir del diálogo con niños: Aportes metodológicos. *Interdisciplinaria* 27 (2), 277-296.

Silva, M. L. (2010b). *Cláusulas relativas en el discurso infantil: cuestiones pendientes*. Bogotá: Academia Colombiana de la Lengua, Ediciones Universidad Central.

Silva, M. L. (2013). *Informe de investigación: Procesos cognitivos, desarrollo discursivo y sintáctico: el desarrollo de la función referencial y el uso de formas sintácticas complejas, las Cláusulas Relativas en el habla infantil*. Buenos Aires: CONICET.

Silva, M. L., Sánchez Abchi, V., & Borzone, A. M. (2010). Subordinated Clause Usage and Assessment of Syntactic Maturity: A Comparison of Oral and Written. *Journal of Writing Research* 2 (1), 47-64.

Solana, Z. (1997). El proceso de construcción de relativas en la gramática infantil. Tesis de doctorado. Buenos Aires: Fac. de Filosofía y Letras, Univ. de Bs. As.

Stein, N.L. & Glenn, C.G. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. En R.O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*, Vol. 2 (pp. 53-120). Norwood: N.J. Ablex.

Tomasello, M. (2001). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive* (11), 61-82. DOI: 10.1515/cogl.2001.012

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Univ. Press.

Véliz, M. (1999). Complejidad sintáctica. *Estudios Filológicos* (34), 181-192.

## Notas

1. Los datos empíricos del presente artículo tienen origen en la investigación de la tesis doctoral de la dra. María Dolores Plana (2012) *Los niños en un mundo de eventos: representaciones mentales y relatos*. Dicha tesis ha sido financiada por CONICET (2005-2010), a través de una Beca Interna de formación de Posgrado (unidad de ejecución: CIIPME). Este trabajo forma parte de los proyectos PICT 2539 (2010-en curso) de SECyT - FONCyT y PIP 0834/09 (2009- 2011) de CONICET.

2. Si bien las gramáticas chomskianas han sostenido en sus modelos la recursividad, se han observado serias dificultades. Por ejemplo, Shibatani (2009) analiza la atribución de recursividad a las CR como una deriva de la propuesta jerárquica de los modelos chomskianos, hecho que causa serias dificultades a la hora de analizar los usos sintácticos de los dialectos de lenguas de Austronesia.

3. Diessel y Tomasello (2001) y Diessel (2006) hallaron CR presentacionales, formas del tipo: “Here’s a rabbit **that I’m painting**” (trad. equivalente: “Aquí hay/tengo un conejo **que yo pinto**”), en forma frecuente; Silva (2008) halló CR *viste que*, “Niño 6: Sí // porque mi hermana se compró u, un vestido **¿viste esos que son así, con unas cositas, así?**” y Givón (2008) halló usos muy frecuentes de CR sin verbo proferidas en forma compartida con el interlocutor; en ellas el niño completa la predicación utilizando preposiciones para discriminar el referente.

4. Dentro de la serie de fenómenos que en las gramáticas se han relevado para distinguir tipos de CR se encuentran la selección del relativo según el tipo de antecedente, las posibilidades de

que el relativo reciba asignación de caso, la distancia ente antecedente y relativo para que este resulte accesible, la clasificación semántica entre los tipos de antecedente para obtener criterios que permitan predecir la aparición de cierto tipo de *CR*.

5. Comrie (1998) distingue dos subtipos de *ER* dentro de este grupo: cláusulas correlativas (*CC*) y *CR* encabezadas internamente (*CEI*). En las *CC* el antecedente aparece como una frase nominal completa en la *CR*, en tanto que en la cláusula principal se retoma con un elemento (que puede ser pronominal). En Piraha, una lengua Mura de Brasil se hallan ejemplos de esta estrategia. Las *CEI* incluye los casos en los que el antecedente tiene representación completa en la *CR* pero no tiene representación explícita en la cláusula principal. Asimismo Kuteva & Comrie (2014) incluyen un nuevo subtipo: las Cláusulas relativas paratáticas (*CRPA*). En este caso la *CR* pronominal contiene la frase sustantiva completa como una cláusula declarativa simple; su contorno entonacional indica que no son dos cláusulas independientes. La diferencia entre una *CC* y una *CRPA* es que en las *CC* generalmente la *CR* contiene elementos que no suelen estar presentes en una cláusula simple declarativa (por ejemplo, pronombres interrogativos), mientras que en las *CRPA* no existen esos elementos.

6. Cabe indicar que en los usos declarativos simples el uso del pronombre reasuntivo puede ser opcional.

7. Givón (2008) analiza los intercambios almacenados en CHILDES de 3 (tres) niños entre los 2,6 y 4,6; en ellos encuentra 86 usos para los niños y 124 para los adultos.

8. Esta clasificación se ha realizado atendiendo a ciertos parámetros que Sautú (1992) presenta como indicadores de diferencias en Niveles socioeconómicos. Se han seleccionado dos establecimientos escolares de gestión privada; uno de ellos que asiste a la población infantil de un barrio carenciado, se encuentra subsidiado del gobierno nacional, por empresas y el gobierno municipal y lo administra una fundación en estrecha relación con el episcopado católico, las cuotas que paga el alumnado son muy exiguas- menos del 5% del salario mínimo-. El otro establecimiento tiene un subsidio parcial, asiste a población residente en un barrio de la Ciudad de Bs. As. caracterizado como de poder adquisitivo medio-alto y el alumnado abona cuotas de montos significativos – entre un 85-90% del salario mínimo-.

9. Las cinco ilustraciones representaban: la Escena; el Evento Inicial; el Primer Intento; el Segundo Intento y la Consecuencia.

10. Se han considerado estos dos tipos pues existe coincidencia en la bibliografía en clasificar a las *CR* postnominales pronominales restrictivas como *CR*, en cambio con las cláusulas con “cuando” algunas taxonomías las consideran como *CR* Anucleares, otras como cláusulas de “cuando” y otras como cláusulas temporales. Un objetivo posterior de la investigación, no desarrollado aquí, ha sido comparar si las distinciones taxonómicas responden a diferencias en desempeño y frecuencia de recupero.

11. Se ha tomado la clasificación de Silva (2008) pues conserva características en la denominación que atienden a particularidades configuracionales de las formas sintácticas. Asimismo se ha incorporado la clasificación de *ER*.

12. Al finalizar cada enunciado o *CR* se coloca entre corchetes el nombre del niño, el Nivel Socioeconómico y el orden de aparición de la cláusula considerada dentro del grupo de *CR* del niño.

13. Cuando en el cuadro no se presentan ejemplos es porque en los registros correspondientes no se halló ningún uso de esa forma.

14. El análisis que especifica los atributos por los que estos tipos de sintagmas deben ser considerados como *CR* puede hallarse en Silva (2008; 2010).

15. En los casos en que segmentos del lenguaje infantil transcritos no se correspondan estrictamente a un lexema convencional, el lexema aludido se presenta entre corchetes en superíndice.

16. El texto fuente análogo al contenido semántico que el niño introduce en ese segmento es: *"El perro se escondió un poco más debajo del banco y Lucía tuvo una idea para sacarlo. Agarró un palito que le gustaba mucho atrapar a su perrito y, cuando el perro salió corriendo para atraparlo, la pelota rodó por el suelo."*

17. Se ha observado la incidencia de la memoria operativa cuando adultos procesan oraciones de diferente dificultad sintáctica (Fedorenko, Gibson, & Rohde, 2006) o en el desempeño inferior a su rango de edad en tareas sintácticas de un niño que, no obstante, presentaba desempeños acordes a su edad en Memoria Semántica e Inteligencia no verbal (Baddeley & Wilson, 1993)

18. Plana (2012) evalúa el desempeño de niños de diferente NSE en tareas de renarración; observa que los niños de NSE Medio aventajan notablemente en los índices de complejidad sintáctica a los de NSE Bajo. Considera que se debe a que los niños de NSE Medio poseen frecuentes experiencias con lenguaje contextualizador que podrían proporcionar el conocimiento lingüístico para comprender mejor ciertos procesos mencionados en los textos a renarrar y administrar en forma más eficiente los recursos de Memoria Operativa para recuperar esas formas en la tarea de renarración.