

Ello permitió atribuir a los seres no sexuados uno u otro género. En los otros dos artículos trata aspectos de un interés general reducido: la posibilidad de que los verbos sean marcadores de función —como en los pidgins criollos— y la inexistencia del sujeto en vasco.

CLAUDIA PARODI

Centro de Lingüística Hispánica.

LAURENCE LENTIN (editor), *Apparition de la syntaxe chez l'enfant*, Paris, 1975; 128 pp. (*Langue Française*, 27).

La colección de artículos que se ofrece en este volumen da cuenta del trabajo de un equipo pluridisciplinario, interesado en estudiar el desarrollo del niño en correlación con diferentes variables, con el fin primordial de comprender las causas del elevado porcentaje de fracasos en las escuelas primarias de Francia y el porqué de la localización masiva de éstos (entre el 80 y 90%) entre las clases populares.¹

1.1. Sirve de base a este trabajo la concepción de la importancia que el lenguaje puede tener como posible factor del fracaso escolar,² y el principio general de que es en el intercambio en-

¹ Esta investigación se lleva a cabo en el CRESAS (Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire), dependiente del Institut National de Recherche et Documentation Pédagogique, en París.

² Véase el artículo de J. Hébrard en este volumen (pp. 65-94) de quien resumo libremente: La atribución del fracaso escolar a problemas de lenguaje es relativamente moderna. Anteriormente se achacaba a una mayor o menor capacidad intelectual del individuo. Separados los casos claros de patología en los sujetos declarados ineptos para una educación normal, un segundo tipo de patología vino a asociarse a la primera (dislexias y otras disortografías. Surge así, súbitamente, la necesidad de una educación individual ortofónica, por medio de la cual se esperaba poder limitar los fracasos en el acceso a la lengua escrita. En la actualidad, algunos investigadores han llegado a la conclusión de que la dislexia no es un fenómeno patológico, sino en la medida en que existe una profunda inadecuación entre la lengua de la escuela y la lengua del niño. (Cf. F. Marchand, *Le français tel qu'on l'enseigne*, Paris, Larousse, 1971). Hoy se acentúa la tendencia a redefinir menos patológicamente el fracaso escolar. De hecho —a la luz de los trabajos de Bernstein en Inglaterra y Labov en los Estados Unidos— la noción misma de fracaso escolar se reinterpreta totalmente. Para algunos, la institución escolar tiene por función esencial la producción de tal fenómeno: el fracaso escolar está ligado al proceso de segregación social

tre el adulto y el niño donde debe buscarse la clave del aprendizaje lingüístico. De aquí que se considere indispensable acercarse a la lengua en su realidad, en su contexto situacional normal, fuera, en lo posible, de toda situación experimental. Se rechaza, por tanto, el uso de *tests* lingüísticos —de cuyas deficiencias el artículo de J. Hébrard presenta un interesante análisis³— y se opta por efectuar una investigación de *corpus*, pese al costo en tiempo y esfuerzo que este tipo de investigaciones requiere.⁴

ligado a la división del trabajo. El *handicap* lingüístico que se observa en los niños que no pertenecen a la clase dominante, se produciría en las escuelas artificialmente como uno de los medios más seguros de obtener una estratificación social eficaz. El dominio, en la escuela, de la lengua burguesa sobre la lengua proletaria no es sino un aspecto más de la lucha de clases. Así, el fracaso escolar no es más que el efecto del *handicap* socio-cultural de numerosos niños (pp. 67-68).

³ En este sentido, Hébrard considera que el uso común de las imágenes como catalizadoras de la respuesta, como soporte contextual o como equivalente semántico del enunciado, no es totalmente adecuado: las maquetas, las reconstrucciones, las imágenes, no son realidades semióticas inmediatas, sino que el niño debe aprender a decifrar (p. 85). Desde otro punto de vista, las dificultades propias de la elaboración de un *test* en relación a su "estandarización" y graduación, en el caso concreto de los *tests* de lengua, implica poseer una concepción del lenguaje, una teoría lingüística o de la adquisición, en particular de las variables que se toman como base de la jerarquización. La construcción de un *test* no consiste en la sola aplicación de técnicas psicométricas a un dominio nuevo; el instrumento de investigación es en sí mismo una concepción del objeto que él se da (p. 74). Para llegar a una "estandarización" se simplifica la realidad compleja que es la lengua, utilizando como marco de referencia un nivel neutro, el del *bon usage*, y excluyendo las variedades sociales, contextuales y geográficas. Con ello, los resultados de los *tests* de lengua son falaces por cuanto que revelan, más bien, los grados de adecuación del niño al ambiente escolar y a un dialecto que bien puede no ser el suyo, y por cuanto que, en suma, no son culturalmente neutros, y evidencian más las características del medio educativo que la existencia de una aptitud (pp. 86 y 88). Además, aun en el caso de que se incluyan en el *test* diversos contextos situacionales y se contemplen las diferencias dialectales (como en el *test* de R. L. Cooper, "An elaborated language testing model", *Language Learning*, special issue number 3, Problems in foreign language testing. Ann Arbor, 1968) o como en los intentos de Labov por mejorar la investigación del lenguaje en medios sociales diversos, delimitado el contexto del enunciado (p. 78), la aplicación de *tests* en el caso del lenguaje infantil pierde de vista una de sus características especiales: el ser una lengua en curso de modificación, lo cual no puede ser captado por los *tests* que sólo analizan cortes parciales (pp. 78-79).

⁴ El *corpus* abarca un total aproximado de 50,000 enunciados. Los informantes, niños de dos a siete años de edad, o menores cuando ha sido posible, asisten a las escuelas maternas de los suburbios de París, y repre-

1.2. Desde el punto de vista lingüístico, resulta peculiar la falta de filiación de los investigadores a escuela lingüística alguna y, paralelamente, la ausencia de un modelo de descripción pre-establecido. Con tanto escepticismo se considera tanto la posibilidad de construir una gramática generativa, predictiva de las producciones lingüísticas del niño, cuanto la de manejar distribucionalmente los heterogéneos materiales que integran el *corpus*. Se considera, además, imposible llevar a cabo el estudio de un corte sincrónico de un sólo niño, no únicamente por cuanto se concibe —siguiendo a M. Cohen⁵— que en el niño los sistemas lingüísticos se suceden unos a otros con períodos intermedios de encabalgamiento, sino, particularmente, por cuanto que no les parece factible obtener una muestra suficientemente amplia de un niño pequeño (p. 19). Por último, se considera que “el centro de gravedad del estudio de la adquisición concierne al funcionamiento sintáctico (aunque ligado, sin duda, a los demás componentes, tanto semántico como morfológico y fonológico)” (p. 17), y se menciona una serie mínima de las nociones lingüísticas a que se recurrirá en el análisis: enunciado, frase, frase simple, frase simple múltiple (coordinada o yuxtapuesta), frase compleja (con un elemento subordinado como constituyente), introductor de complejidad (subordinante). (Cf. pp. 10-11).

Se confiesa, en suma, la diacronía de los trabajos, la atención particular prestada a la sintaxis, y se pone énfasis en declarar que el trabajo se encuentra en su etapa inicial, en la cual es ilusorio tender a algo más que a aproximaciones sucesivas, a un primer desciframiento; que las categorías que se usan, inspiradas en las categorías sintácticas del adulto, deben verse como categorías groseras: archicategorías sintácticamente jerarquizables; y que, dado lo prematuro de buscar una teoría formalizable, un modelo abstracto con que dar cuenta de la adquisición de la sintaxis, se considera necesario por lo pronto, y por mucho tiem-

sentan medios socioculturales contrastantes. Algunos *corpus* menores, recogidos por los investigadores ocasionalmente, se ha añadido al *corpus* principal. Se ha tratado de obtener los discursos en situaciones espontáneas y diversificadas, con entera libertad por parte del niño para elegir el diálogo. Las reseñas de las encuestas incluyen la descripción de las situaciones, el discurso del interlocutor, las producciones lingüísticas del niño y el trazo de sus actividades. En este sentido, se prevee la posibilidad de utilizar los materiales para un análisis de contenido, el cual por lo pronto no se ha iniciado aún.

⁵ “Sur les langages successifs de l'enfant”, *Mélanges J. Vendryes*, Paris, 1925.

po, sin duda, la recolección, ante todo, de datos significativos (cf. p. 22).⁶

2. En el marco de esta recolección de datos relevantes, se desenvuelven los cuatro trabajos en que se aborda el análisis sintáctico de las producciones del niño: C. Leroy, "Intonation et syntaxe chez l'enfant française à partir de dix-huit mois" (pp. 24-37); M. Chambaz, C. Leroy, G. Messeant: "Les «petits mots» de coordination: étude diachronique de leur apparition chez quatre enfants entre 3 et 4 ans" (pp. 38-54); L. Lentin: "Notes sur l'apparition et l'emploi du comparatif (enfants de 2 à 7 ans)" (pp. 55-64); G. Allain-Sokolsky: "Interaction adulte-enfant dans le mise en fonctionnement du système syntaxique: essai d'entraînement à l'école maternelle" (pp. 95-105).

2.1. Para su estudio, Christine Leroy utiliza inicialmente sólo dos informantes.⁷ En uno de ellos encuentra: i) uso de la ento-

⁶ Debe advertirse que la presentación del volumen y el artículo "Problématique de l'acquisition de la syntaxe chez le jeune enfant", ambos de Laurence Lentin, editora de este tomo, ofrecen una descripción sucinta de estos puntos. Sin embargo, incluidas a lo largo del volumen, se extienden afirmaciones reiteradas de los principios que rigen a los investigadores. En este sentido, el marco teórico general se capta de una manera más clara tras la lectura del volumen en su totalidad. Aun el último artículo —en el cual no abundaré en esta reseña—, breve crónica bibliográfica de los diversos tipos de acercamiento al estudio del aprendizaje del lenguaje, viene de manera indirecta a hacer evidentes los lazos de este equipo con diversas corrientes en el estudio del lenguaje infantil (cf. M. BERTHOZ-PROUX: "Aperçu de certains développements récents des recherches sur l'acquisition du langage", pp. 105-121).

⁷ Aunque el proyecto original tenga en mente ocupar el *corpus* recolectado en su totalidad, sólo uno de los trabajos aquí presentados así lo ha hecho: el estudio sobre la expresión de la comparación de Lentin. Leroy trabaja con dos informantes; Chambaz, Leroy y Messeant con cuatro, y G. Allain-Sokolsky no utiliza el *corpus*, sino cuatro informantes propios. Aclaro Laurence Lentin, en la introducción del libro, que limitaciones de todo tipo han obligado a iniciar el estudio tomando *corpus* reducidos como base, y considera que el simple hecho de tener a mano un material más abundante al que se puede recurrir para convalidar los resultados obtenidos en los *corpus* reducidos, permite al investigador tener otro punto de vista en el análisis de los materiales y huir de generalizaciones apresuradas. Admito la dificultad que implica el análisis de materiales tan abundantes como los recopilados; sin embargo, dado que uno de los aspectos de principal interés de esta investigación radica, precisamente, en su carácter de investigación de un *corpus* —poco frecuentes en el terreno de la adquisición del lenguaje—, es de esperar que, pasada la etapa inicial del trabajo —que este volumen representa—, una utilización más ambiciosa de los materiales proporcione mayor consistencia a la investigación y más confiabilidad a los resultados.

nación como marca de terminación de enunciado; *ii*) entonación descendente y ascendente para la expresión de la declaración y la interrogación, respectivamente; *iii*) presencia de un solo esquema de entonación en frases que, por el número de sus elementos y por contar con varios elementos «verbales», podrían ser consideradas como frases complejas. De acuerdo con esto, considera G. Leroy que la ausencia de marca de entonación en un punto en que previsiblemente se esperaría y la consecuente información de continuidad que esta ausencia conlleva, permite "envisager l'existence de phénomènes intonatifs jouant le rôle d'introducteurs de complexité" (p. 31).⁸

En el segundo informante Leroy advierte una situación un tanto diferente: *i*) un grupo de producciones sin un esquema prosódico sistemático, clasificables empero en dos series: unas pronunciadas en tono recto, otras, con la presencia de un esquema de entonación asistemático; *ii*) las producciones con tono recto son fácilmente analizables en fonemas, en tanto que las producciones con un esquema de entonación son fonológicamente confusas; *iii*) este último grupo de producciones corresponde a ejemplos de repetición de un enunciado de la madre. Observa paralelamente la autora que las producciones lingüísticas que la madre dirige a este segundo niño presentan cierta anomalía con respecto a los esquemas de entonación normales del francés. El cambio en la entonación monótona y anómala de la madre da por resultado un cambio en el sistema entonativo de este niño, casi totalmente semejante al del primer informante: entonación ascendente y descendente, que participa en la significación del enunciado y parece comenzar a servir como marca de final de grupo sintáctico.

2.2. En el artículo sobre «petits mots» de coordinación podemos distinguir dos partes: inicialmente —tras una breve introducción al concepto de coordinación y a los problemas que implica— se presentan los cuadros que esquematizan la frecuencia y el momento de aparición en el *corpus* de elementos introduc-

⁸ Sin embargo, me parece exagerado equiparar el papel de una entonación suspendida con el de un nexa subordinante. La información del fenómeno entonativo de ninguna manera especifica el tipo de relación que se establece entre los miembros del enunciado, ni establece la inclusión de un elemento en el otro. En este punto, como en otros en los diversos artículos (véase, por ejemplo, el comentario en torno a la categorización de los «petits mots» de coordinación); se advierte una cierta ingenuidad en las apreciaciones.

tores de complejidad,⁹ y las gráficas comparativas del índice de ocurrencia de frases simples, frases simples múltiples y frases complejas (pp. 42-48). Posteriormente se alude a las estructuras de coordinación.

Sin embargo, la presentación de los materiales de «petits mots» de coordinación carece notoriamente de la sistematicidad con que se ofrecen los introductores de complejidad. Para éstos no hay esquemas de frecuencia, ni se determina con exactitud el momento de aparición en el *corpus*, como se hizo con los primeros.¹⁰ Las conclusiones generales a que llegan las autoras, tras comparar las ocurrencias de «petits mots» e introductores de complejidad, son las siguientes: i) la frecuencia de los subordinantes es menor en tres de los cuatro informantes; sólo en uno las ocurrencias son equilibradas; ii) la documentación inicial de los subordinantes seleccionados ocurre a lo largo de todos los *corpus* —que abarcan de los tres a los seis años—; la de «petits mots» ocurre en los *corpus* iniciales—alrededor de los tres a los cinco años—; es decir, que la aparición de los «petits mots» precede a la de los introductores de complejidad (p. 53).

Sin embargo, estas conclusiones resultan, en mi opinión, poco confiables, dada la falta de rigor con que se categorizan los elementos denominados «petits mots» (lo cual resulta, a mi juicio en un serio menoscabo de la investigación), en que se incluyen partículas de índole tan diversa como *même*, *peut-être*, *mais*, *et*, *là*, *déjà*, *voilà*, etc.¹¹ ¿En qué criterio se basan las autoras para

⁹ El *corpus* de esta investigación abarca, aproximadamente, 5000 enunciados. Los informantes fueron registrados de los tres a los seis años de edad. Los esquemas, presentados individualmente para cada informante, abarcan los siguientes elementos: *qui*, *que*, *où* (relativos), *que* (conjunción), *quand*, *parce que* —el más frecuente y temprano en aparecer— *si*, *pour que*, *comme*, *puisque*, introductores cuantitativos, introductores comparativos (en especial *comme*), introductores de discurso indirecto, otros temporales no especificados y, peculiarmente, oraciones de gerundio.

¹⁰ Las afirmaciones —separadas para cada uno de los informantes también— se reducen a comentarios del tipo que transcribo: en S. K. "Les «petits mots» apparaissent massivement dans les cinq premiers corpus, selus/comme ça/, [peut-être], [voilà]/sont absents, et [même], [quand même] peu utilisés".

¹¹ La lista completa que presentan las autoras es la siguiente: *alors*, *après*, *et après*, *pi après*, *et pi après*, *aussi*, *bien*, *eh bien*, *ben*, *eh ben*, *comme ça*, *maintenant*, *déjà*, *bientôt*, *encore*, *et*, *là*, *et là*, *mais*, *même*, *quand même*, *peut-être*, *puis*, *et puis*, *pi*, *et pi*, *voilà*. Aquí se advierte la falta de un mínimo criterio distribucional (*et*, *et puis*, *pi*, *et pi*, *et pi*, *après*), cuya co-ocurrencia y ocurrencia libre indica, de antemano, que no se trata de formas pertenecientes al mismo paradigma.

formar esta "archicategoría", como probablemente ellas la denominarían? Aunque esta solución parece corresponder a una mezcla de consideraciones diversas, no se sustenta en un criterio riguroso, sino en una idea general e imprecisa en torno a la "función que presentan en el discurso" (p. 51), y en el énfasis sobre casos aislados de concurrencia, definida ésta no en términos gramaticales, sino de valor o significación. Se podría, desde un punto de vista más crítico y estricto, afirmar que las autoras han optado por englobar todos estos elementos, porque no saben qué hacer con ellos y porque, en virtud del supuesto valor que poseen los enunciados en que aparecen, les confieren el carácter de "mots de liaison" (p. 39).

A este respecto, las generalizaciones que se presentan en este trabajo no tienen sentido. El material más aprovechable es, precisamente, el menos trabajado: aquel que se ofrece de manera lineal en los cuadros de frecuencias. De haberse presentado los materiales de «petits mots» de manera semejante, se hubiera dado oportunidad a quienes se interesaran en ello de seleccionar entre las formas enlistadas las que consideraran verdaderamente coordinantes, y de establecer por su cuenta las comparaciones entre éstas y los introductores de complejidad.

2.3. El trabajo de Laurence Lentin, ya que no el más interesante, sí resulta el más acabado de los artículos del volumen. Como ya he apuntado antes, el *corpus* con que trabaja abarca 47,162 enunciados. El estudio, claramente onomasiológico, rastrea en el discurso toda la información sobre las posibilidades sintácticas de que dispone el niño para verbalizar —en este caso concreto— la noción de la comparación. La estructura canónica —oración comparativa— se concibe sólo como uno de los medios para expresar la comparación.¹²

Las construcciones comparativas se documentan en el *corpus* a partir de los dos años tres meses y, en general, se advierte un incremento en el índice de frecuencia a medida que la edad del informante aumenta.¹³ Sin embargo, de los 116 informantes uti-

¹² Comparativos canónicos: *plus (moins) (aussi) + adj. + que; pareil + que + nom; mieux + que + V; mieux + nom + que; Le (la) (les) même + nom + que + nom*. Entre las formas no canónicas incluye: superlativo relativo; superlativo absoluto (con *très*); (*pas trop* + adj.; *plus (moins) + adj.; pareil (moins) (plus) + de + nom*, etc. (cf. p. 56).

¹³ Inicialmente el índice de frecuencia es cercano a 1/500; en los *corpus* finales llega a ser hasta 1/20. En opinión de Lentin, el uso temprano de la comparación en el caso particular de un niño de dos años y tres meses,

lizados, 39 no intentan jamás la expresión de la comparación, y los 77 restantes sólo muy raramente la usan.

Considera Lentín que, dada la escasez de construcciones comparativas en el niño pequeño, habría que preguntar cuál es su frecuencia en el lenguaje hablado por el adulto y, particularmente, en el lenguaje que éste dirige al niño. Sostiene, asimismo, la autora que el no documentar una estructura o el documentarla sólo ocasionalmente, no debe dar lugar a afirmaciones relativas a la incapacidad del informante para verbalizar este tipo de construcciones (p. 56).

2.4. El trabajo de Gilberte Allain-Sokolsky describe los intentos por instaurar en una escuela maternal una acción consciente por parte del adulto en la presentación de esquemas sintácticos en el lenguaje que dirige al niño. Se trata de crear un "ambiente educativo apropiado" y de "enseñar a hablar" a los niños que no parecen beneficiarse de una estimulación adecuada en este terreno (p. 95).¹⁴

Tras una primera etapa de conocimiento del grupo y de selección de los sujetos que serían objeto de especial atención, Allain-Sokolsky implantó en el curso diversas actividades para favorecer el intercambio verbal: inicialmente sin dirección por parte del adulto; posteriormente presentando materiales verbales en que se incluían las estructuras sintácticas que se deseaba incrementar. Se procuró que el material ofrecido a los niños fuera abundante y diversificado, con el fin de evitar ejercicios de repetición y de proveer al niño de material suficiente para producir un lenguaje autónomo y que, por otra parte, presentara situaciones lo más cercanas posible a la realidad infantil (apoyadas en la narración de cuentos y en la presentación de diapositivas), de manera que el esfuerzo se canalizara, no hacia la comprensión, sino hacia la formulación verbal. Paralelamente a estas actividades se llevó el registro grabado de las producciones lingüísticas de dos niños, y se observó de cerca a otros dos.

tiene como motivo el tipo de entrenamiento lingüístico que este niño ha recibido: "étonnés de constater chez leur fils l'emploi si précoce du comparatif, les parents de N. L. se sont interrogés —et se sont souve— nus que depuis l'âge de 2 ans l'enfant jouait souvent avec eux à un jeu de loto et à un jeu d'encastrement. Sans qu'ils en aient eu conscience ces jeux constituaient, grâce à la verbalisation des adultes et l'entraînement cognitivo-langagier, un merveilleux entraînement à l'utilisation du comparatif" (p. 62).

¹⁴ Cf. B. BERNSTEIN, "Une critique du concept d'éducation de compensation", *Orientations*, 46 (1973), pp.

Como resultado del análisis del *corpus* recogido, Allain-Sokolsky observa: *i*) un incremento en la longitud de los enunciados; *ii*) un aumento del porcentaje de frases complejas, disminución de las frases simples y porcentaje constante de las frases simples múltiples; *iii*) un aumento de los introductores de complejidad, tanto en su frecuencia cuanto en su tipo (cf. el cuadro 2 de la p. 108); *iv*) presencia de construcciones con un doble nivel de subordinación: "quand elle voit son chat sur la table qui fait sa toilette, le regarde et après..."

Sin embargo, aunque basándose en estos resultados la autora afirma que el papel de la interacción "est sensible dans la progression parallele de la complexité de la structure syntaxique des récits porposés par l'adulte et celle des productions verbales des enfants" (p. 104), considero yo que, para determinar el paralelismo real de esta progresión, se requeriría abundar sobre qué tipo de estructura surge, justamente, en virtud de la alimentación del niño con ejemplos abundantes de ella y comparar, sobre todo, los resultados con un grupo de control. En general, los resultados, según se presentan, no parecen avalar esta correlación. Bien podrían atribuirse a cualquier caso de aprendizaje sin que hubiera mediado para ello el tipo de interacción cuya implantación experimenta la autora.

3. Mucho se insiste en la introducción de este libro en su carácter "tentativo", en lo reducido de su aportación, en su decisión por descartar todo pretexto de elegancia o de tecnicismo, en el público no especialista a quien se dirige. No creo haber hecho a un lado estas consideraciones. El libro ha sido leído a la luz de lo que promete presentar. Cierto que su aportación no es abundante y que algunos trabajos parecen haber sido hechos por principiantes.

No considero, sin embargo, que lo que se ofrece sea deleznable. Cabe esperar resultados posteriores, con seguridad más informados y maduros. Los ahora presentados dan cuenta del entusiasmo con que este equipo trabaja.

CECILIA ROJAS DE PERESBARBOSA